



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

HÉCTOR CÂNDIDO OLIVEIRA BARRETO

**FORTALEZA, UMA CIDADE NEGRA NA “TERRA DA LUZ”:
ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO PÓS-ABOLIÇÃO NO
ENFRENTAMENTO À INVISIBILIZAÇÃO AFROCEARENSE**

FORTALEZA
2023

HÉCTOR CÂNDIDO OLIVEIRA BARRETO

FORTALEZA, UMA CIDADE NEGRA NA “TERRA DA LUZ”:
ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO PÓS-ABOLIÇÃO NO
ENFRENTAMENTO À INVISIBILIZAÇÃO AFROCEARENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em ensino de História. Área de concentração: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador: Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B262f Barreto, Héctor Cândido Oliveira.
Fortaleza, uma cidade negra na "Terra da Luz" : Ensino de história e memórias do pós abolição no enfrentamento à invisibilização afrocearense / Héctor Cândido Oliveira Barreto. – 2023.
131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard.

1. Ensino de História . 2. Relações Étnico Raciais. 3. Memória e Identidade. I. Título.

CDD 907.220711

HÉCTOR CÂNDIDO OLIVEIRA BARRETO

FORTALEZA, UMA CIDADE NEGRA NA “TERRA DA LUZ”:
ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO PÓS-ABOLIÇÃO NO
ENFRENTAMENTO À INVISIBILIZAÇÃO AFROCEARENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em ensino de História. Área de concentração: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Aprovada em: 27/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Itacir Marques da Luz
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Eylo Fagner Silva Rodrigues
Secretaria de Educação do Estado do Ceará/SEDUC

Ao meu avô Cleonício Cândido *in memoriam*,
homem do campo, trabalhador que da terra
constituiu uma família grandiosa.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

A Profa. Dra. Ana Carla Sabino, pela luta travada e vencida em prol de um programa de mestrado profissional nesta universidade, fui testemunha do quão árdua foi essa conquista, assim como também sou dos valorosos frutos que a instituição, os mestrandos e a educação básica cearense estão a colher.

Ao Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard, pela melhor orientação que pude ter em contexto tão adverso, obrigado pela sensibilidade e humanidade na orientação, pelas críticas, correções, caminhos apontados e elogios em cada uma das etapas que juntos conseguimos vencer.

Ao Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus, pela “coorientação”, pela valiosíssima qualificação e apontamentos que enriqueceram a pesquisa, pelos incentivos, pela acolhida e convite a integrar sua prática de ensino e pelos encorajamentos futuros.

Aos professores do programa que compuseram todas as disciplinas e promoveram discussões de alto nível, numa condução primorosa dos temas e conteúdos programados.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Itacir Marques da Luz e Prof. Dr. Eylo Fagner Silva Rodrigues pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo, pelas trocas e por terem sido peças fundamentais durante a jornada. Foram tempos difíceis meus amigos e amigas, a viagem foi longa e turbulenta, mas enfim chegamos ao final dessa travessia com o sentimento de que nossa união fez toda a diferença.

Aos autores, pois foi através destes que pude fundamentar muitos temas que me instigaram. Uma dissertação é sobretudo uma grande reunião de leituras e exposições de ideias, reflexões e pensamentos compartilhados a partir daqueles que me antecederam, e nesse sentido, convidados a compor uma escrita coletiva. Por isso me senti confortável para em algumas ocasiões, dissertar a partir da terceira pessoa, por respeito e sentimento muitas vezes de comunhão de ideias que me ajudaram a dar sentido as questões as quais buscava expressar.

Aos alunos por darem sentido a quem eu sou como professor e por terem me possibilitado acreditar que a educação é capaz de transformar vidas.

Aos meus amigos, que de tantas formas contribuíram para essa realização.

A Dayane Evellin e Ana Lúcia, pois ao lado delas pude viver as melhores experiências que um professor pode ter na educação pública, e também por terem me segurado em tantos outros momentos.

A minha família, pelo afeto, amor e todo provimento necessário que decisivamente contribuíram para tudo que sou hoje.

Aos amores da minha vida, Shiko, por cuidar de mim de tantas maneiras sobre-humanas que não seriam possíveis descrever aqui, e pelo desejo de todo coração que seu olhar e abraço possam estar presentes e a me curar por muitos anos. E Lygia, minha companheira de vida e maior incentivadora, por estar presente de muitas formas, pela cumplicidade, por não me permitir desistir e por sempre lutar por mim, você é umas grandes responsáveis por este momento ser possível, obrigado por tudo e por tanto.

“Negam que aqui tem preto, negão
Negam que aqui tem preconceito de cor
Negam a negritude, essa negação
Nega a atitude de um negro amor

Mas pra todo canto aonde com você, eu vou
Com o canto do olho lançam setas de indagação
Ainda não sabem, mas sabemos que a opressão
É a falta de pressa do opressor pedir perdão
A quem não perdeu tempo e há muito tempo perdoou, ôôô!
Mas nunca esqueceu, não”

(CÉSAR, Chico. Negão. In: *Estado de Poesia*, 2015)

RESUMO

Essa dissertação teve por objetivo investigar a formação de uma memória social e suas representações sobre a escravidão e o pós-abolição cearense a partir da análise e problematização dos discursos publicados na revista do Instituto Histórico do Ceará em 1984, I centenário da abolição da escravatura no Ceará e que impactou num ensino de história do Ceará voltado à branquitude. Uma narrativa hegemônica que, quando não invisibilizou, desqualificou a função social do negro tanto quanto o estigmatizou, associando-o à escravidão, à subserviência e à incapacidade intelectual quase como uma relação inerente. Contribuindo para a (re)produção de um conhecimento histórico escolar pautado nos discursos raciais presentes nessa produção, afirmando uma historiografia racializada que patrocinou uma memorialização sobre os negros cearenses vinculada à escravidão, estruturando uma imagem de inferiorização racial e de uma identidade vitimista, vexatória, humilhante e intrinsecamente relacionada a escravidão. A pesquisa se desenvolveu na problematização da estruturação de um racismo local que atravessou todos estes pontos, produzindo em seu seio, um letramento pelo ensino, embebido de segregação racial e uma espécie de inferioridade natural relegada a pessoas negras. Através de uma proposta de educação para as relações étnico raciais, tecemos enfrentamentos ideológicos a constituição de paradigmas ocidentais que promoveram a naturalização do afastamento da negritude em nossas salas de aulas. Por fim, propomos uma sequência didática através de aulas oficinas que visa o mapeamento da negritude fortalezense a partir de um banco de referências afro brasileiras desenvolvido por estudantes da educação básica pública, no qual possam estar representados: comunidades, personagens, eventos e sociabilidades negras na cidade de Fortaleza. Material que será orientador de trabalhos em sala de aula na abordagem de conceitos como: memória e história da escravidão e pós-abolição, identidades, racismo e territorialidades, trazendo para o visível coletivos, sujeitos e sociabilidades negras, cotidianamente invisibilizados e sendo contributivo para mapeamento e representatividade frente ao campo proposto.

Palavras-chave: ensino de história; relações étnico raciais; memória e identidade; pós-abolição.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the formation of a social memory and its representations about slavery and post-abolition Ceará from the analysis and problematization of the speeches published in the journal of the Historical Institute of Ceará in 1984, the first centennial of the abolition of slavery in Ceará and which impacted on a whiteness-oriented teaching of Ceará's history. A hegemonic narrative that, when not invisibilized, disqualified the social function of the black as much as it stigmatized him, associating him to slavery, subservience and intellectual incapacity almost as an inherent relationship. Contributing to the (re)production of a school historical knowledge based on racial discourses present in this production, affirming a racialized historiography that sponsored a memorialization about the blacks from Ceará linked to slavery, structuring an image of racial inferiorization and of a victimized, vexatious, humiliating identity intrinsically related to slavery. The research developed in the problematization of the structuring of a local racism that crossed all these points, producing in its core, a literacy through education, embedded with racial segregation and a kind of natural inferiority relegated to black people. Through a proposal of education for ethno-racial relations, we weave ideological confrontations with the constitution of western paradigms that have promoted the naturalization of the estrangement of blackness in our classrooms. Finally, we propose a didactic sequence through class workshops that aims the mapping of the black fortress from a bank of Afro-Brazilian references developed by students of public basic education, which may be represented: communities, characters, events and black sociabilities in the city of Fortaleza. It is a guiding material for classroom work in the approach to concepts such as memory and history of slavery and post-abolition, identities, racism and territorialities, bringing to the visible black collectives, subjects and sociabilities, daily invisibilized and being contributory to mapping and representativeness in the proposed field.

Keywords: history teaching; ethnic and racial relations; memory and identity; post-abolition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHC	Instituto Histórico do Ceará
MNU	Movimento Negro Unificado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
AIS	Áreas Integradas de Segurança
SEDUC	Secretaria de Educação
SARS/COVID19	<i>Severe acute respiratory syndrome/Coronavirus disease 19</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	MEMÓRIA AFROCEARENSE E APAGAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CEARÁ	21
2.1	A construção da memória da escravidão e do pós-abolição e sua repercussão no ensino de história do Ceará	21
2.2	O papel do instituto histórico cearense no processo de invisibilização sobre o negro cearense	33
2.3	Revista do I Centenário da abolição da escravatura – a afirmação de uma ideologia do apagamento	38
2.4	Uma nova historiografia	44
3	APAGAMENTO HISTÓRICO E SEUS IMPACTOS: IDENTIDADE, TERRITÓRIO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA	54
3.1	Identidade negra e educação	54
3.2	Genocídio, necropolítica e memória do cárcere	64
3.3	Ensino de história, território e sociabilidade	75
4	UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE REPOSICIONAMENTO E VISIBILIDADE AFROCEARENSE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CEARÁ	89
4.1	A proposta	90
4.2	Metodologia de trabalho	95
4.3	As atividades propostas	102
<i>4.3.1</i>	<i>Plano de aula 1</i>	103
<i>4.3.2</i>	<i>Plano de aula 2</i>	113
<i>4.3.3</i>	<i>Plano de aula 3</i>	117
<i>4.3.4</i>	<i>Plano de aula 4</i>	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios que hoje se apresentam para ensino de História e seus urgentes e necessários combates. O presente trabalho visa dialogar sobre alguns deles, sobretudo os que emergem das questões étnico raciais de enfrentamento a construção de uma memória sobre a escravidão e o pós-abolição no Ceará, que terminou por reforçar um pacto narcisístico pela branquitude¹ (BENTO, 2022) na escrita e no ensino da história local. Propomos a reflexão sobre a intencionalidade do apagamento histórico do povo negro cearense levando em consideração o racismo institucional e as consequências do silenciamento e invisibilização sobre esse povo na história do Ceará.

Ainda é muito comum entre os cearenses a ideia de que no “Ceará não há negro” ou mesmo “não existem mais negros”, imperando a imagem de que a abolição e o tão publicitado bordão de “Terra da Luz” redimiu nosso estado do sistema escravista na medida em que também acabou com a presença negra em nossa sociedade.

Essas questões são tão sintomáticas, que ao longo da minha trajetória de treze anos como professor de história da educação básica na rede estadual de ensino foram e ainda são tão cotidianas quanto numerosas as indagações dos alunos sobre sua negritude. Ao serem postos diante de assuntos, temas, discussões e/ou leituras sobre as culturas e matrizes afro-brasileiras, colonização e escravidão, pós-abolição e interseccionalmente propostas a se pensar raça, gênero e classe, as dúvidas se tornam efusivas.

Esse estranhamento dos estudantes a temas e conteúdos que tragam visibilidade a comunidades e referenciais negros precisa ser analisado sob uma ótica processual constitutiva de um projeto hegemônico de embranquecimento da história e do ensino de história, que causa danos sintomáticos e duradouros para a sociedade cearense como um todo, sobretudo às populações negras em nosso Estado.

Como ressalta Lima e Nascimento,

O desconhecimento histórico, as manifestações de racismo e seus desdobramentos

¹ Para Cida Bento, o termo Pacto da Branquitude é o nome dado ao fenômeno no qual instituições, públicas, privadas e da sociedade, constroem uma história na qual a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. Através de processos, sistemas de valores, mas também do perfil de seus empregados, associados e lideranças, se tem um perfil majoritariamente masculino e branco. Além de ocorrer uma perpetuação das relações de dominação e hierarquias ali produzidas através de um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. A autora aborda ainda, que esse pacto da branquitude possui um componente narcisístico, de auto preservação, como se “o diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Segundo a autora, é do sentimento de ameaça e medo que se encontra a essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

trazem danos materiais, simbólicos, culturais e políticos que reproduzem um vínculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social, impedindo o pleno exercício da cidadania. (LIMA et al., 2009, p.12)

Mesmo entre aqueles que concebem a ideia de uma multirracialidade com a presença de negros e suas vertentes culturais em nossa sociedade, notam-se dificuldades em se analisar qual o espaço no interior das dinâmicas sociais locais esse grupo ocupa. Sobre a questão, o professor e pesquisador Hilário Ferreira destaca que:

Em razão de um silêncio histórico sobre a vida dos negros na história do Ceará que fosse além de temas como abolição e escravidão, ficamos como que incapacitados de observar ao nosso redor as reminiscências de origem africana na sociedade cearense. Elas existem e são bem expressivas como se verá. (FERREIRA SOBRINHO, 2009, p. 66)

Além disso, o mito da democracia racial, revestido de discurso meritocrático que produz um racismo silencioso, traiçoeiro, equivocados, que se sustenta na própria negação, está consolidado estruturalmente em nossa sociedade e se encontra presente em vários tipos de discursos e práticas no cotidiano desses jovens, dificultando a auto percepção como sujeitos históricos raciais sob violências, formas de controles e dos impactos sociais e econômicos que grande parte dos estudantes de escola pública aqui no Ceará sofre por serem negros.

Esse preconceito revela-se no dia a dia, nas situações mais simples, para Ricardo Franklin,

“O preconceito revela-se no dia a dia, nas situações mais simples. Em uma sociedade na qual, apesar da crença consolidada de viver-se no país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico em que as características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. No caso do afro-descendente, esse processo torna-se dramático, pois o preconceito veiculado é muitas vezes encoberto por “frases educadas” e eufemismos, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia dele não existir” (FERREIRA, 2000, p.18)

Contribuindo com a discussão e sendo enfática na relação entre o racismo e o discurso meritocrático de que tratamos, para Cida Bento, este foi sendo consolidado a partir de:

uma perspectiva sobre o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas, morais e relacionadas com a democratização de espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito. Ou seja, se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados. (BENTO, 2022, p. 19)

Soma-se a uma acanhada presença de discussões sobre as relações étnico raciais na sala de aula, reflexo da ausência em projetos político pedagógicos, currículos escolares ou mesmo na iniciativa de ações escolares relacionadas a valorização das africanidades. Ainda que expressas diariamente, e muitas vezes à revelia, nos espaços escolares pelos alunos e alunas negras, através de seus corpos, suas estéticas, suas religiões de matrizes africanas, na participação em sociabilidades negras, ou mesmo por existirem nos entornos escolares comunidades negras que, para além dos espaços de controle da memória, promovem expressões culturais de raízes afro brasileiras.

O que ainda notamos é a permanência de discussões circunstanciais no currículo escolar com uma, ainda persistente, *pedagogia do evento*², quando as escolas ainda insistem em promover datas e fatos de maneira reducionista ou quando as mesmas associam o debate sobre a negritude a algo específico do mês de novembro, demonstrando uma significativa continuidade no processo de silenciamento sobre as questões que tratamos na presente pesquisa.

É preciso destacar também que o problema e seus desdobramentos, apesar de histórico parecem ter ganhado um imenso fôlego com a ascensão, em escala nacional, de governos comprometidos com a destruição de direitos adquiridos e impedimentos sobre o reconhecimento de outros que estão a serem galgados por grupos sociais étnicos e de classes que lutam e resistem diariamente contra um projeto de supremacia branca em nosso país. Outro contexto que atravessa sob várias perspectivas a produção dessa pesquisa e os estudos sobre as relações étnico raciais em nosso país é notadamente a pandemia *SARS/Covid-19* e seus impactos sobre as populações negras.

Apesar de ainda estarmos inseridos nas dinâmicas de impacto dessa crise sanitária global, já é possível ter acesso a inúmeros estudos, dados e publicações que demonstram as desiguais consequências que esta causou sobre a população brasileira. Estudo desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva

² Em tese defendida no Departamento de Antropologia da USP, Raquel Bakke (2011) chamou de “pedagogia do evento” uma situação na qual são desenvolvidas atividades relacionadas a datas específicas como o Dia da Consciência Negra ou celebrações em torno do dia 13 de maio, sem nenhum desdobramento posterior. Em seu trabalho, ela explica que ouviu esta expressão de Ana Lucia Lopes, coordenadora do Núcleo de Educação do Museu AfroBrasil, num evento que ocorreu em 2010. Podemos acrescentar também as temáticas indígenas e as questões de gênero nestas estratégias. (BULHÕES, 2018. P.31)

(ABRASCO) e publicado em agosto de 2020 na Revista Estudos Avançados, 34 (99) da USP³, analisa que:

as assimetrias que essa emergência sanitária global produz, particularmente em contextos de desigualdade social, como é o caso do Brasil, em que a população em situação de vulnerabilidade social pode ser representada majoritariamente pela população negra, em seus diferentes grupos específicos, tipificados por gênero, por restrições de acesso à educação, proteção social, moradia adequada, serviços de saneamento básico, internet, bem como por ocupação/desocupação, por espaço geográfico, por privação de liberdade, ainda que paradoxalmente, quantitativamente equivalha a maioria da população brasileira, que acumula os piores indicadores. (SANTOS et al. 2020)

Os efeitos devastadores da pandemia da Covid-19 num país multirracializado e estruturado pelo racismo atinge sobremaneira grupos vulneráveis, principalmente a população negra e se entrelaça, reforça crises e indicadores de insegurança já pré-existentes de ordem sanitária, social, política, econômica, moral, mas que em muitas medidas foram intensificadas pela pandemia vigente.

Diante dessas inquietações, da bagagem de experiências vivenciadas em sala de aula e ambientes escolares na última década e com o meu ingresso, em 2020, no programa de Mestrado Profissional em ensino de História da Universidade Federal do Ceará, surgiram possibilidades reais para o desenvolvimento de investigações teóricas e práticas dessas demandas acumuladas, que aliadas à contribuição das disciplinas realizadas da grade curricular do programa, sobretudo aquelas que trabalharam relações étnico raciais, memória, identidade e territorialidade, com suas leituras propostas e orientações voltadas ao ensino de história, fomentaram a formulação de questões problemas a serem pesquisadas durante o mestrado.

Tomando como referência as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 assim como o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e trazendo a necessidade em se redimensionar acontecimentos transcorridos no Ceará, sobretudo aqueles ligados ao ensino de história da escravidão e do pós-abolição, sob uma narrativa da história na perspectiva do povo negro, do reconhecimento da sua identidade, das trajetórias, das lutas, da resistência, alguns questionamentos iniciais surgiram, são eles: Qual o conhecimento histórico escolar reproduzido na educação básica

³ SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. Estudos Avançados, v. 34, p. 225-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>

cearense em relação à história da escravidão e do pós-abolição? Têm-se elaborado uma Educação para as relações Étnico Raciais através do Ensino de História local? Do ponto de vista epistemológico, quais os impactos categóricos desse conhecimento histórico difundido? Qual o papel do ensino de História na proposta de reposicionamento dos estudos sobre a história memória do povo negro cearense?

Trazer todas essas demandas para o debate numa perspectiva contra hegemônica de se pensar a educação para as relações étnico raciais perpassam a reflexão sobre o lugar do ensino de história diante das históricas e ainda permanentes invisibilizações e apagamentos que negros e negras sofrem nos processos históricos passados e vigentes.

Ainda que possamos admitir os avanços que ocorreram na década anterior, principalmente quanto a políticas voltadas ao enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade racial, o longo histórico de narrativas e a presença cultural arraigada de uma massiva hegemonia branca ainda se apresentam como grandes desafios a serem transpostos.

Diante do exposto, definimos como objetivo geral: Produzir uma sequência didática que colabore com a proposta de reposicionamento dos estudos sobre a história e memória da escravidão e do pós-abolição no ensino de história do Ceará. Além disso, pretendemos alcançar objetivos específicos, como: Analisar o conhecimento histórico reproduzido na educação básica em relação à história e a memória da escravidão e do pós-abolição no ensino de história do Ceará; Apontar, do ponto de vista epistemológico, impactos categóricos desse conhecimento histórico difundido a partir do apagamento histórico dos negros na história cearense; e Refletir sobre o papel do ensino de história e da educação para as relações étnicos raciais no reposicionamento dos estudos sobre a história e memória do povo negro cearense.

Ao estabelecer estes propósitos, intencionamos contemplar, ao possibilitar debates em torno da história e cultura afro brasileira, itinerários também presentes nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determinam:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

O presente trabalho também nos aproxima de uma histórica luta de marcante ativismo do Movimento Negro. Movimento Social este, que trouxe à baila discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Atentar para todas as questões suscitadas, refletindo, produzindo e atuando sobre a temática das relações étnico raciais na formação dos nossos estudantes e professores em sala de aula e fora dela, também encontra seus desafios estruturais. Ainda que desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003, conteúdos da História da África e da cultura afro-brasileira tenham sido mais abordados, inúmeras são as produções acadêmicas sobre o tema, que indicam a continuidade de um currículo que adota componentes, quase que exclusivamente, formulados em perspectivas eurocêntricas de se conceber a produção dos conhecimentos. (BULHÕES, 2018, p. 24)

2 MEMÓRIA AFROCEARENSE E APAGAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CEARÁ.

A construção de uma narrativa hegemônica que a partir da escravidão e do pós-abolição no Ceará, invisibilizou física e moralmente a população negra, foi atravessado por um *racismo estrutural*⁴ e sintomaticamente manifestou-se nas relações subjetivas da sociedade local em torno de uma memória que silenciou o negro cearense e ainda permanecem, num complexo e perverso racismo sobre essa população, muitas vezes de maneira *sutil*, naquilo que Achille Mbembe chama de *a lógica do recinto fechado*⁵, sustentada muitas vezes em discursos de democracia racial ainda que os dados sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil⁶ demonstrem o contrário.

Revisitar essas questões olhando e buscando avaliar em que medida o ensino teve lugar nesse processo, ainda que desafiante, é um espaço de denúncia (SILVA, 2018)⁷. Bem mais quando se sopesa o impacto das estruturas institucionais que fomentaram, intelectualmente e materialmente, esse apagamento histórico e empreenderam esforços na elaboração de uma representação que se materializou através de um tenebroso racismo cotidiano cearense.

Analisar como foi construída uma memória e sua escrita sobre a escravidão e o pós-abolição que denotasse a visibilidade de grupos étnico sociais e a invisibilidade de outros é um ponto de partida para compreendermos em qual conhecimento histórico esteve assentado o ensino de história do Ceará durante um extenso lapso temporal a partir da escrita da história sobre o processo pós abolicionista cearense.

Para tal, é preciso referenciar o Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), que enquanto espaço de produção historiográfica, reverberou, através de seus sócios, uma narrativa ideológica de construção e afirmação dos sujeitos e organizações em

⁴ De acordo com Silvio Almeida na obra *Racismo Estrutural*, seria o racismo uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019. P. 50)

⁵ Conceito apresentado por Achille Mbembe na obra *Crítica da Razão Negra*, em que o autor defende que historicamente, a raça sempre foi uma forma mais ou menos codificada de divisão e de organização da diversidade, fixando-a e distribuindo-a segundo hierarquias e divisões dentro de espaços mais ou menos estanques – a lógica do recinto fechado. (MBEMBE, 2014. P. 71)

⁶ Ver: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>

⁷ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *EDUCAR EM REVISTA*, v. 34, p. 123-150, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>

torno de um heroísmo abolicionista e suas posteriores homenagens. Esse mesmo discurso historiográfico que será responsável por legitimar um projeto ideológico de apagamento sobre uma memória afro cearense da escravidão e do pós-abolição.

Também se faz necessário na discussão, a apresentação de uma nova historiografia sobre o tema, resultante de produções intelectuais de professores e pesquisadores que nas últimas décadas empreenderam esforços em seus respectivos campos de pesquisa, e publicaram artigos, dissertações, teses e obras, que sob um olhar atento para novas posturas teóricas e incursos metodológicos vem promovendo mudanças indispensáveis sobre o cenário de silenciamento em torno dos aspectos históricos e culturais que envolvem o negro no Ceará.

2.1 A construção da memória da escravidão e do pós-abolição e sua repercussão no ensino de história do Ceará

A disciplina de História enquanto prática pedagógica, assim como seus objetivos e finalidades, está inserida e se integra na formação ou transformação paradigmática de um determinado campo de conhecimento produzido na escola e para a escola. Assim, sua manutenção está intrinsecamente articulada com os grandes objetivos da sociedade.

Determinar que sua estrutura curricular, seus conteúdos e práticas de ensino atendam a objetivos que visem reparações, reconhecimento e valorização de identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros além da efetivação de leis e diretrizes, nos aproxima de sua finalidade ao tratar da reeducação para as relações étnico raciais postulando mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas⁸.

Marcos regulatórios que surgiram das lutas coletivas, conduzidas pelo Movimento Negro, militantes históricos, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, pais de alunos, e cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa racialmente. E que vão expressar conquistas legais, para garantir por força normativa, a determinação da responsabilidade,

⁸ Objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que visam oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10)

sobre os estabelecimentos de ensino no sentido de:

(...) acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2004, p. 18)

É interessante perceber que na maioria das propostas curriculares, o ensino de História dispõe-se a contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, afim de que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, possua como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2020, p. 19)

Porém, em torno da relação entre História escolar e cidadania, emergiram uma série de projetos e finalidades políticas hegemônicas que atravessaram séculos. Com o triunfo dos grupos e projetos políticos que levariam o país a uma República em 1889, o ensino de História no Brasil passa a ter sentido na construção desse novo momento. Sendo necessária a criação de elementos fundantes sob a congruência de signos de pertencimento ao republicanismo, ao ensino de História do Brasil é conferida maior relevância nos currículos e consequentemente afirmação de um papel na estruturação de uma identidade coletiva.

Esse ensino se incorporou ao sistema escolar, constituindo uma estrutura pensada para ajudar na consolidação de uma identidade coletiva alicerçada em bases seletivas e racistas. Sob um perfil hierárquico, seletivo e racializado, a escola se estruturou historicamente para atuar como instituição reguladora, assumindo nesse contexto, um papel de administrar as diferenças étnico raciais e culturais existentes na nação.

Sabemos como a escola no ideário se apresenta como espaço de emancipação, quando afirma seus princípios norteadores, entretanto ao longo de sua longa história tem se estruturado e agido como uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade. (GOMES, 2010, p. 119)

Deste modo, ensino e instituição se integrariam como estrutura reguladora dos

diferentes. Da estrutura escolar as práticas de ensino de História, a regulação dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados se farão presente, marcando fortes tensões, mas também históricas resistências.

Assim, como ferramenta de aporte na elaboração da ideia de nação, cidadania e identidade coletiva que a História do Brasil ganhou os programas, materiais didáticos e produções científicas. Com o objetivo de efetivar uma ideia de identidade comum dentre os variados e diversos grupos étnicos presentes em território nacional, as representações trabalhadas nas escolas tiveram como fio condutor nesse processo os legados oriundos do colonizador português e do quinhão que cabia a africanos e indígenas, nos descreve Elza Nadai:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p.149):

Essa abordagem trouxe consequências históricas que se processariam até nossos dias contemporâneos. A visão naturalizada da colonização forjada sobre uma bandeira de descobrimento permeou o imaginário de muitas gerações de estudantes e enalteceu a partir de conceitos históricos, políticos e ideológicos uma estrutura de poder exercido por pessoas brancas e conferido a pessoas brancas.

A visão, construída sob a narrativa que imputava ao colonizador português um protagonismo heroico e conferia a participação de outros grupos étnicos de maneira pacífica e parcimoniosa na empreitada colonial, foi um dos grandes selos do silenciamento e da legitimação de discursos dominantes na História do Brasil. Um mito fundador assentado sob uma epopeia que trazia em seu bojo harmonia social entre os sujeitos, ausência de violências causadas pela escravidão, trabalho compulsório e de conflitos oriundas das relações de poder e opressão sobre os povos originários e africanos no interior do território colonial, Desta forma:

o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso. É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravidão da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação

portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial europeia e da colonização portuguesa. (NADAI, 1993, p. 149-150)

Nessa lógica o currículo escolar, envolto na História do Brasil, durante a formação dos estudantes de cursos primários e secundários no Brasil tratou de explorar temas, datas e fatos como expedientes de inculcação de princípios patrióticos na efetivação de ufanismo nacionalista, além de promover narrativas de silenciamento e invisibilização dos diversos sujeitos que foram vítimas dos processos históricos coloniais. Acerca da abordagem desses conteúdos na escola, trata Antônio Bispo:

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar.

(...)

Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato de os índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis”. No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra de identidade por meio da técnica da domesticação. (SANTOS, 2015, p. 27)

Afirmar uma perspectiva hegemônica de nação a partir da visibilidade de um grupo e invisibilidade de outros foi a grande empreitada do Estado republicano brasileiro na concepção de uma identidade una, que se alinhasse a ideia de progresso de uma sociedade capitalista cada vez mais distante dos vícios coloniais. Daí as escolas primárias se converterem em locais de orientação para que os indivíduos adquirissem valores morais e culturais e voltados para a afirmação da República como regime ideal para o progresso do Brasil:

No cenário da escola seriam moldados cidadãos cuja disciplina estaria voltada à realização de atividades condizentes com o desenvolvimento social e a aplicação das normas ditas como modernas; evitando os perigos da transgressão dos comportamentos. A interpretação desse processo era defendida pelos educadores (leiam-se engenheiros, médicos, advogados, escritores e professores) como forma de legitimar a máxima de que a solução para os problemas sociais existentes era a educação do “povo”. (ALVES, 2009, p.10):

Dessa forma a branquitude afirmou seu lugar político, produzindo sentido para outros grupos. Junto a ideia de progresso, muito cara ao Estado brasileiro na segunda metade do século XIX e início do século XX, os conhecimentos produzidos estavam geograficamente

mais alinhados a uma Europa industrializada e capitalista do que com uma América Latina ainda tomada por aristocracias rurais e subdesenvolvimento econômico ou mesmo de uma África estereotipada pelo colonialismo como lugar ainda primitivo e exótico marcada por miséria, guerras e doenças.

Estruturada pelo Estado republicano, esta escola detinha um enquadramento ideológico com propósito bem delineado. Arquitetada para esse fim, ao tempo que fabricava verdadeiras barreiras sociais dentro e fora do ambiente escolar, promovia domesticação dos corpos e eliminação dos valores civilizatórios negros através de um:

(...) neologismo aparentemente simples: “civilização”, nascido, curiosamente, apenas na metade do século XVIII simultaneamente na França e Inglaterra, derivado do verbo “civilizar”, [que] se transformaria em centúria e meia, em arma e em instrumento ou ideologia de dominação surgiria o colonialismo, as guerras colonialistas na África e Ásia, a escravidão de povos inteiros para a exploração econômica e humana. E como atua a violência instrumental da arma ou ideologia? Buscando, primeiro, obnulação da memória e, em seguida, a implantação das próprias formas culturais das potências civilizadoras nos povos submetidos. Não é outra a ação e o efeito da chamada aculturação. (...) O negro foi aculturado dentro de linhas específicas de pressão espiritual. Sua religião e sua cultura, seus valores e sua concepção do mundo foram pulverizados até sua redução a matéria de folclore e antropologia, através da deformação pitoresca do sincretismo. (LARKIN NASCIMENTO, 1983, p. 13)

No Ceará não foi diferente, o primórdio do ensino de história também está inserido nesse mesmo contexto republicano de consolidação dos valores e costumes pátrios. Os discursos historiográficos reagem à modernidade carregando um novo lugar social, o da construção de uma memória oficial que afirmasse a identidade do cearense a partir da nação. Tão logo homogeneizada na relação passado/presente com a República, o ensino de História do Ceará seria carregado de elementos processuais na integração da história do estado a história nacional, como nos traz Almir Leal:

O ensino de história do Ceará fez parte dessa vulgarização. Datas e fatos locais foram usados como instrumentos de inculcação dos valores patrióticos no interior da formação dos estudantes de Fortaleza. É o que vemos na *Revista dos Educandos*. As teses do Instituto Histórico do Ceará apareceram sintetizadas num conhecimento que valorizava a pátria, os vultos locais e as datas eleitas como as que constituíram a identidade local. (OLIVEIRA, 2008, p. 271)

A incorporação, nos programas de ensino, das mesmas atividades pedagógicas que visavam equalizar os ritos patrióticos também levam a uma mesma abordagem no tocante aos conteúdos e processos históricos, com destaque para a colonização, que assim como em outras unidades federativas, será tratada aqui no Ceará sob a ótica hegemônica do colonizador, continuemos:

A narrativa apresentada pela *Revista dos Educandos* da história do Ceará privilegiava os episódios do início da colonização tal como foram apresentados pelos membros do Instituto Histórico do Ceará durante as comemorações do Tri Centenário do Ceará em 1903. Da mesma forma em 1931, Cruz Filho ressaltou esses fatos em seu *Resumo didático*. Destacaram as primeiras investidas de Pero Coelho de Souza e a fundação do forte de São Lourenço, suas investidas na serra da Ibiapaba, até o seu fracassado retorno ao Rio Grande do Norte. Também com representações heroicas foram narradas as fundações das primeiras aldeias jesuíticas pelos padres Francisco Pinto e Luís Figueira. Os índios colaboradores do processo de conquista do território pelos portugueses foram também colocados em destaque, como Camarão, que teria resgatado os restos mortais de Francisco Pinto na Ibiapaba, e Jacaúna, responsabilizado pela ajuda a Martin Soares Moreno. (OLIVEIRA, 2008, p. 271):

Os estudantes precisavam perfazer uma agenda escolar pautada na assimilação de conteúdos na vertente demonstrada anteriormente, além de aprenderem e reproduzirem símbolos cívicos patrióticos tais como hinos, datas, fatos e nomes de heróis nacionais que deveriam ser exaltados tanto no ambiente escolar em diversas ocasiões, como o momento do hino nacional, quanto em solenidades externas à escola, como nos desfiles cívico militares que as escolas integravam em datas comemorativas.

Elementos estes, que sob orientação de professores e gestões escolares confluíam para um projeto pretensamente hegemônico, na intenção de se processar uma identidade cearense vinculada e direcionada por um projeto civilizatório, que também partia da escola, alcançando não somente seus alunos, como também a comunidade escolar, que era inserida e mobilizada pelo sentimento republicano e reafirmava o culto aos marcos da história hegemônica local.

A escola, funcionando como catalisadora na reprodução de uma ideologia hegemônica de embranquecimento cearense. Um microcosmo político ideológico controlando corpos e manejando conteúdos no curso da invisibilização de sujeitos e suas memórias, afirmando um poder patriarcal, capitalista e colonialista, nesse sentido,

As pesquisas sobre ensino de História têm uma visão da escola numa perspectiva reprodutivista. Vista como um bloco coeso, sem contradições, mesmo quando declara algumas experiências inovadoras, a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes. Invariavelmente, a escola aparece como aparelho ideológico de estado, segundo a fórmula althusseriana. Embora os conceitos gramscianos sejam sempre evocados, por alguma alquimia ainda não compreendida, as contradições excluídas da História oficial e, por isso mesmo, reclamadas, também desaparecem aqui. (COSTA, 2007, p. 154):

Dentre vários desses marcos históricos reproduzidos nas escolas pelos manuais e exaltados em datas e solenidades cívicas, para o recorte proposto de balizar nosso foco de discussão em questões étnico raciais aqui no Ceará, enfatizamos quatro momentos, são eles: A data de 28 de setembro, lembrando a “*emancipação moral de nossa pátria querida*” com a

Lei do Ventre Livre. O 13 de maio, considerado o dia da “*fraternidade brasileira*” com a Lei Áurea, o 24 de maio com a libertação dos escravizados da cidade de Fortaleza e o 25 de março de 1884 com o decreto que aboliu a escravatura no Ceará.

Vejamos que em torno dessas quatro datas estavam incutidas referências diretas de um processo civilizatório marcante e a ausência no trabalho das questões mais profundas sobre a escravidão e suas múltiplas violências e permanências para a sociedade cearense do pós-abolição. O que estava em curso era marcadamente a naturalização de um percurso altruísta em torno de uma evolução moral da sociedade cearense, ao mesmo tempo em que afirmava um jogo de poder entre o escravocrata local e seus cativos, que uma vez libertos, a lide que se apresentava era a marginalização social diante da falta de oportunidade de trabalho.

Neste cenário, *o que resta ao liberto?* Em Fortaleza, por exemplo, é provável que uma grande parcela dos alforriados tenha continuado nas mesmas residências desempenhando as mesmas atividades de outrora:

A abolição da escravatura no Ceará é um dos marcos fundadores de sua história e talvez o último grande feito dos “heróis”, cantado em versos e prosa. Presença incondicional na historiografia cearense. Todavia, o processo abolicionista, não só permite ao cativo recuperar sua liberdade, ser homem livre; mas vem acompanhado de uma série de medidas controladoras, que colocam esse indivíduo no seu (in)devido lugar, fecha-lhe todas as possibilidades de uma ascensão social e direito à cidadania. E colocado à margem da sociedade, reforçando o distanciamento social, político e econômico, entre a população negra (morena) e branca (galega), Termos que fazem refletir sobre a construção de uma ideologia racista, que faz desaparecer do processo histórico outras etnias, negros e indígenas, e outras histórias, levando-nos a indagar sobre o papel social desempenhado por outros atores nessa história: os livres, pobres, brancos ou não, e os libertos, negros, mestiços e indígenas. (FUNES et al., 2020. p. 9)

Nesse sentido, o destaque dessas datas, em especial a celebração da abolição, trazia uma notória escrita da história sob um viés de redenção moral de uma sociedade hierarquicamente racializada, na qual, o abolicionismo e sobretudo seus festejos e historiografia conduzidos por uma elite intelectual branca, promoviam processos marcantes de ocultação e negação na manutenção de um racismo estrutural que confluía na permanência da exploração e violências sobre a população negra, suas lutas de resistência, movimentos emancipatórios e da identidade étnico cultural na sociedade local.

A constituição do marco histórico e das festividades em torno da data de 25 de março de 1884 traduziram-se em mais um processo de apagamento e invisibilização sobre as populações negras cearenses. Essa narrativa produzia a ideia de uma liberdade concedida, patrocinada, pela Sociedade Cearense Libertadora, constituída majoritariamente por brancos.

Como afirma Hilário Ferreira,

Nessa visão da Sociedade Cearense Libertadora, procura-se esvaziar a participação dos grupos negros, escravizados e libertos, em sua luta pelo fim do regime escravista. Com isto, tira-se a iniciativa e o potencial da população negra da construção da sua própria história. (FERREIRA SOBRINHO, 2009, p.15)

Na produção da escrita da História do Ceará, muitos intelectuais revelaram um ideal de superioridade europeia e suas concepções sobre raça através de uma reinvenção sobre *o não branco* local. Muitos autores traduziam em seus escritos teses sobre a extinção dos povos indígenas, e pela miscigenação no caso dos negros, um notório processo de apagamento histórico, seja pela reduzida ou em grande parte falta de menção nos livros de história. Autores como Tristão Alencar Araripe e Gustavo Barroso deliberadamente desprezaram a influência dos povos indígenas e africanos, e quando os mencionavam, os trataram como inferiores ou problemáticos. (MILES, 2011, p. 145)

Outro método comumente utilizado por escritores, como Joaquim Nabuco, Cruz Filho e Raimundo Girão, não se dava, majoritariamente, na perspectiva de trazer uma visão negativa ou problemática sobre o negro, mas de apresentar uma realidade em que prevalecia um contexto de democracia racial e um protagonismo branco sobre o movimento abolicionista no Ceará. Essa vertente, notada em boa parte dos escritos abolicionistas locais é ponto central da obra *A abolição no Ceará* de Raimundo Girão, no qual ele apresenta tese de que no Ceará não tinha muitos negros, além de sugerir um determinado grau de civilismo altruísta por parte do cearense, ao libertar os escravizados previamente aos eventos abolicionistas de outras partes do país.

O livro *A abolição no Ceará* trouxe uma série de posições controversas e que posteriormente, como veremos em tópico adiante, foram confrontadas por uma nova historiografia que tratou de revisar pontos contraditórios afirmados por Raimundo Girão e outros autores citados em sua obra. Um primeiro ponto que nos chama atenção é a afirmativa de que, corroborando a afirmativa de Ferdinand Denis, o autor conduz uma visão determinista, racista e carregada de inferiorização por sobre o negro no povoamento no Ceará. Vejamos:

Cedo se observou que os pretos eram em geral muito desmazelados para que fossem bons pastores; de sorte que os grandes rebanhos do sertão eram confiados a brancos afeitos ao clima e que podem suportar as fadigas; ou, antes a homens de sangue misturado que descendem da aliança de europeus com indígenas, de preferência aos que provêm de brancos e pretos. Os mamelucos são essencialmente próprios para a vida do sertão.

Eis por que não é bastante apreciável a percentagem de elementos afros na urdidura econômica do Ceará, nem alto o índice de sua enxertia racial, no correr da mesma

centúria. (GIRÃO, 1988, p. 51)

Outro trecho bem problemático acerca da temática escravidão no Ceará se dá quando, o autor, lembra convenientemente o trecho do documentário *História de Sobral* de D. José Tupinambá em que este, colocando em termos comparativos da escravidão local a ocorrida em terras pernambucanas, maranhenses e baianas sugere que a escravidão cearense teria sido mais branda, em suas palavras: “Eram bastante numerosos (os escravos) e vinham de Pernambuco, Maranhão e Bahia. Os senhores não costumavam praticar contra eles os horrores de que estão cheias as crônicas do tempo.” (GIRÃO, 1988, p. 53) Afirmando inclusive, que, por estarem associados quase que majoritariamente ao trabalho doméstico, “as fugas não eram comuns e as rebeldias muito raras”. (GIRÃO, 1988, p. 53)

Porém essa ilustração de uma escravidão local branda e de uma passividade do sujeito posto em trabalho forçado não se sustenta na própria obra, na medida que, na sequência da narrativa evidenciamos relatos de torturas, maus tratos, morticínio negro e histórias de resistência como motins, rebeliões, assassinato de escravocratas e fugas de cativos, descritos assim:

Havia, contudo, alguns de coração endurecido e mau, que mandavam açoitá-los cruelmente e depois retalhar lhes as costas e sobre as feridas punham sal, aumentando indivisivelmente as torturas que padeciam aqueles indefesos cativos. Muitos enforcavam-se para abreviar os sofrimentos. (GIRÃO, 1988, p. 53)

E se segue em:

Não será fora de propósito lembrar aqui os casos de execução por enforcamento, no Ceará, de alguns cativos, cabendo maior destaque a dos pretos autores do hediondo crime do brigue-escuna “Laura 2.^a”, proveniente do Maranhão com destino a Pernambuco, os quais, em junho de 1938, assassinaram quase todos os membros da tripulação, deram com o barco à praia do Arapaçu, em Aquirás, e foram justicados a 22 de outubro seguinte, em Fortaleza, no então Largo da Pólvora, hoje Passeio Público.

Outros escravos padeceram a morte da forca, por delito contra o senhor. Abatido por um deles, morreu Antônio José Moreira Gomes, o negociante mais rico de Fortaleza, em seu tempo, e ao qual se devem o desenvolvimento do plantio de algodão no Ceará e o início do comércio cearense com a Europa, diretamente. (GIRÃO, 1988, p. 54)

A partir dos anúncios de fugitivos, também apresentamos contrapontos à tese de que as relações escravistas foram amenas em solo cearense. Eduardo Campos em sua obra, *Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará*⁹, expõem a crueldade e violência da sociedade escravista local a partir de ampla pesquisa sobre estes documentos. Que no intuito

⁹ CAMPOS, Eduardo. *Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará*. 2^o ed. Fortaleza: Secretária de Desporto, 1984

de facilitar a identificação dos fugitivos, traziam a descrição física desses homens e mulheres que empreendiam fuga. E muito recorrentemente eram justamente os sinais dos maus tratos, castigos e torturas presentes no fugitivo, que serviriam para identifica-lo.

Outros exemplos se encontram em periódicos que costumeiramente traziam anúncios em que haviam descrições que denotavam, para além das características físicas, etárias e estéticas dos sujeitos, destacavam também as marcas de torturas: *Gregorio, crioulo com idade de 21 annos... tem marcas de relho nas costas e nos peitos*"; *Virgilio ou virginio... tem em um dos braços uma cicatriz de um golpe que levou, indica ter sido bastante surrado*¹⁰.

Por fim, nossa análise sobre a obra *Abolição no Ceará*, aponta para a construção de uma memória sobre o movimento abolicionista cearense através de ações filantrópicas e agremiações abolicionistas compostas quase que exclusivamente por uma elite branca local. Ao descrever em sucessivos capítulos o surgimento desses grupos, sua composição e o lugar social de onde partiam, torna-se nítida a elaboração de uma visão edificante e personalizada aos chamados redentores.

Cantada em verso e prosa, inúmeras são as demonstrações laureadas em torno de episódios de remissões alcançados, uma destas ocorre durante a aclamação dos libertadores “na magnífica festa de 25 de março” e publicada no *Libertador*¹¹, sob o título – “No dia da pátria e da liberdade – A festa da libertação de 35 escravos”, vejamos trecho:

Que o troféu vitorioso de tão sublime conquista da paz universal, empreendida em cruzada pelos batalhadores da santa causa da verdade humana, vale mais do que os despojos opimos acumulados por todas as gerações guerreiras, porque é o lábaro incruento de um povo; que a nódoa que as lâminas de azorrague imprimiam na face do mísero escravo é hoje a estrela dos novos Magos, que vão em busca do novo Redentor

Que a missão da Libertadora Cearense é grande, muito grande, porque quebrar grilhões, despedaçar algemas e arrancar mordanças, demolir bastilhas, é a tarefa da luz, o mandato da geração moderna, que sai aos ímpetos oceânicos das revoluções, a levantar barricadas quando se forjam cadeias. (GIRÃO, 1988, p. 113)

Para seguir o debate, analisemos também a obra *História do Ceará (Resumo Didactico)* de Cruz Filho (1931). Escrito com a finalidade de ministrar ensinamentos “a inteligência infantil” numa época de florescimento dos cursos de humanidades, o livro de Cruz Filho se propunha acessível aos jovens educandários do antigo 1º e 2º graus. Para além das inadequações desta obra aos currículos escolares e práticas de ensino da atualidade, vejamos, sob a ótica da temática tratada no presente capítulo, como ela se apresenta no livro destacado.

¹⁰ Jornais: O ARARIPE, SABBADO 12 DE JANEIRO DE 1856 N° 28, Pag. 4; Gazetilha, N° 47 de 5ª feira, 3 de março de 1870, pag.4.

¹¹ *Libertador*, Fortaleza, n°7, de 3 de abril – Antônio Bezerra

É importante introduzir, que diferente de outros livros de história que já figuravam nas principais escolas do país nas primeiras décadas do século XX, de acordo com F.S. Nascimento, revisor da 2ª edição (1987), o autor Cruz Filho, “se valera tão-somente de sua prodigiosa organização mental para elaborar o resumo didático que os historiadores não tinham oferecido a mocidade estudiosa de sua terra.”, além disso buscou trazer para o seu compêndio a mesma estrutura e encadeamento de episódios presentes em famosas obras de História do Brasil que o antecederam, como *História do Brasil* de João Ribeiro (1900).

Assim, partindo da apresentação de assuntos relacionados a terra e a formação do povo cearense, o autor projeta os acontecimentos e organiza de maneira resumida em 30 capítulos os episódios da história do Ceará que ele julga fundamentais. Dentre eles se encontra o *Capítulo XXIV*, intitulado *A redenção dos cativos*. A abolição da escravatura no Ceará, tratada em 7 tópicos, é descrita como um ato de redenção e necessária dentro de uma “marcha evolutiva do século”.

O autor conduz ainda no primeiro tópico, um panorama sobre a escravidão no Ceará e apresenta uma tese tanto de que o número de homens e mulheres sob regime de trabalho forçado era “bastante reduzido” se comparado a outras províncias do império, quanto a de que os cativos locais “eram tratados sem o excessivo rigor” se comparado aos cativos das províncias do sul do país.

Teses estas refutadas por uma nova historiografia que, como veremos mais à adiante, tratou de questionar tanto a demarcação de ausência do negro no Ceará quanto a posição contraditória de que um número diminuto de escravizados no Ceará “naturalizaria” a ideia negro = escravizado = negro, que endossou um dispositivo discursivo hegemônico no qual a abolição teria feito “desaparecer” o negro local, quando pesquisas consolidadas já demonstram que a população negra liberta, sempre foram substancialmente superior à população escravizada (não só no pós-abolição!).

Nos tópicos seguintes, sob a narrativa de que o movimento emancipacionista é iniciado a partir de um sentimento de “repulsa no espírito público”, o autor apresenta uma gama de agremiações que atuaram frente a esse processo. Iniciado, em 1879 na cidade de Fortaleza, com a sociedade Perseverança e Porvir e um ano mais tarde com a Sociedade Libertadora Cearense, que logo no ano de sua fundação promoveu a libertação de três escravos e contou com a inscrição de 225 sócios.

Cruz Filho destaca a guinada radical em suas ações e com a adesão de novos sócios a adoção do “arrojado programa de promover a libertação de todos os cativos da Província”. O autor também não deixa de descrever o episódio em que jangadeiros cearenses,

sob a liderança de Dragão do Mar, impediram escravizadas de embarcar do porto local, porém o faz de maneira pouco significativa para tão logo voltar a destacar a fundação de uma nova sociedade abolicionista, esta sob o nome de Centro Abolicionista 25 de Dezembro.

Vejamos que ao reduzir o movimento abolicionista a “obra patriótica dos abolicionistas” que agiram no interior de associações e agremiações partindo de um lugar social e econômico de destaque na sociedade local, a obra promoveu uma narrativa assentada num protagonismo branco que constituiu por sua vez um mito de sentimento de filantropia partindo de grupos brancos e que vai ser responsável por sedimentar, junto a historiografia oficializada, um heroísmo abolicionista redentor como veremos de maneira aprofundada mais à frente.

A invisibilização e apagamento presentes neste material didático são escancarados quando se dá a exclusão de um panorama sobre as comunidades negras liberta existentes em solo cearense no final do século XIX, quando da minoração e atenuamento sobre a escravidão e quando da representação de passividade do “elemento servil frente ao movimento abolicionista, que mesmo quando descritos, como no caso dos jangadeiros, é feito através de um reducionismo característico. Por fim, a obra reafirma uma visão hegemônica e narcisista da branquitude sobre os processos históricos do pós-abolição ao finalizar o capítulo enaltecendo a princesa Isabel, chamada “redemptora”, pela assinatura da lei áurea em 13 de maio de 1888.

Destacamos que a legitimação da exclusão, da invisibilização ou mesmo da minoração do negro nos currículos e conteúdos escolares, no pós-abolição, precisa ser examinada expressando que se tratava de uma pauta ideológica pensada para tal. E que articulada com diversas repressões policiais às manifestações culturais negras e da romanização da igreja católica, se construiu um discurso identitário cearense assentado no sonho da civilização branca, cristã, ocidental. (FUNES, 2016, p. 5)

E na confluência desses discursos construídos aqui no Ceará no final dos oitocentos e que permaneceria inalterado no século seguinte, a partir de uma produção historiográfica institucional de seus membros, está o Instituto, Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará. Espaço constituído para servir de demarcação do saber intelectual na então província cearense e servindo aos propósitos anteriormente discutidos, de construir, a nível local, um conhecimento histórico ancorado numa ideia de civilização e progresso que se consolidava nacionalmente através dos institutos históricos.

2.2 O papel do instituto histórico cearense no processo de invisibilização sobre o negro cearense

São com objetivos bem definidos de se construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos, que são fundados, no contexto dos oitocentos, os institutos históricos e geográficos. Institutos que se propunham cumprir a tarefa de reunir, metodizar e guardar, documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este extenso país, ainda carente de delimitações não só territoriais (SCHWARCZ, 1993, p.129).

A reunião dessas demandas em torno dessas instituições, que existiram em várias regiões do Brasil e vão possuir como influências teóricas, as Academias Francesas. Sob uma lógica iluminista e historicista, essas instituições visaram demarcar espaços e conduzir a produção historiográfica nacional sob uma aura de produção de um saber de cunho oficial, edificando uma narrativa cultural hegemônica pautada na sistematização de uma história oficial nacional e seus respectivos ditames regionais.

É nesse contexto, amalhando as finalidades descritas acima e buscando a consolidação de um Estado Nacional, que se funda o primeiro Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1839, na cidade do Rio de Janeiro, e que serviria como marco de influência estatutária para outros institutos, como o Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano em 1862, o Instituto Historico e Geographico de São Paulo em 1894 e o Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), fundado em 1887, na cidade de Fortaleza.

Evidenciamos no que concerne às produções historiográficas e de admissibilidade de sócios desses institutos, sobressaiam-se muito mais as relações pessoais do que as composições intelectuais, portanto, nem sempre privilegiando, como critério de seleção uma competência na área, mas sobretudo a posição social dos aspirantes a membros desses estabelecimentos. Essa condição, mantida durante boa parte da vigência dos institutos, garantia uma determinada posição social dos membros e vai impactar diretamente no lugar social de onde parte essa escrita, conforme afirma a historiadora Maria Yasmim:

Sem perder de vista, o lugar social que estes intelectuais ocupavam, podemos ter um panorama da perspectiva de escrita da história vigente no final do século XIX, além de positivista, uma característica praticamente hegemônica para aquele contexto, podemos dizer também que era uma escrita colonizada, se levarmos em conta que 27 sócios fundadores do IHGB, 22 ocupavam cargos na hierarquia do Estado, e o responsável pela idealização da instituição era “chronista do Império”, essa escrita historiográfica seria no mínimo o reflexo do pensamento colonizador

(NASCIMENTO, 2018, p. 20)

Partindo desse lugar social restrito e incumbidos de pensar e produzir uma história da nação homogeneizada, os institutos locais também se movimentaram na construção dessa escrita. Reservando nomenclaturas, especificidades, marcos e heróis próprios, cada um dos institutos trabalhou não somente na elaboração de uma história nacional, mas também na consagração de suas respectivas elites regionais, de acordo com Schwarcz,

Para além das especificidades políticas e regional coube aos institutos a montagem de uma nomenclatura própria, bem como a elaboração de uma agenda com personagens e fatos, da qual muitos historiadores pouco se libertaram. Presos a um projeto enciclopédico que encontrava ordem e encadeamento onde existiam apenas eventos singulares em sua experiência regional, esses profissionais se comprometeram com a construção de uma história nacional, que, tendo o presente em mira, forjava o passado em tradição. (SCHWARCZ, 1993, p.133)

Assim, a partir de 1887, intelectuais locais, reunidos em torno do Instituto Histórico Cearense, e da missão de produzir uma memória oficial, passaram a construir uma identidade cearense que coadunasse com construção da memória nacional, ou seja, de um passado forjado numa ideia de cronologia, teoria e escrita da história em que, a exemplo dos demais modelos europeus, dedicado a exaltação e glória da pátria e respondendo a estimativas de uma história local branca e europeia.

Aqui no Ceará essa produção sedimentará, entre outras questões, um arquétipo social a partir da ideia de “Terra da Luz”, ancorada em grande parte, e como veremos mais adiante na celebração do pioneirismo abolicionista local.

Desde sua origem, o Instituto Histórico do Ceará esteve diretamente relacionado ao ensino e manteve vínculo direto com a educação cearense através das escolas. Na medida em que, possuindo 12 membros fundadores em seu quadro, a maioria absoluta destes além de serem oriundos de classe econômica de grande prestígio social também desempenhavam atividades docentes nas escolas da Província do Ceará, como explica Sousa:

O principal meio de recrutamento dos membros do Instituto estava baseado no prestígio social e na afinidade com o grupo, mas sobressaía também o desempenho da atividade docente nos principais centros de ensino médio da província. A grande maioria dos seus fundadores foi professor do Liceu do Ceará, da Escola Normal e da Escola Militar de fortaleza. Da mesma forma, o estágio no Liceu, se tornou uma das portas de entrada para o Instituto. (SOUSA, 2008, p. 73)

Tomando para si os princípios e a missão de conduzir a escrita oficial sobre a história do Ceará, o Instituto passa a eleger os marcos históricos que irão compor a memória local, dentre esses, destaca-se a Abolição da Escravatura (1884). Os membros tratam esse fato com grande relevância, inclusive quantificada no elevado número de publicações presentes nas páginas da Revista do Instituto Histórico relativos ao processo abolicionista, esse

engajamento se dá, pois, conforme a historiografia tradicional, muitos membros teriam participado do movimento libertador galgando assim uma pretensa legitimidade na construção de uma narrativa sobre o movimento abolicionista que desencadearia por sua vez uma marcha evolucionista em nossa história, como nos traz Almir Leal:

os elementos dessa narrativa estavam enquadrados no repertório de leituras desenvolvidas no Ceará, desde meados da década de 1870. Com a abolição em 1884, os ‘intelectuais mosqueteiros’ encontravam uma nova luta pela evolução social. Colocada dentro de um padrão que era o da realidade positiva da província, e não uma utopia envolvida nas “brumas da paixão”, o projeto ilustrado de construção de uma escrita/narrativa para o Ceará foi caracterizado pelos intelectuais cearenses da década de 1880 como uma necessidade primordial para o processo de evolução da província. (OLIVEIRA, 2001, p.52)

Foi nessa condição de escrita institucional, legalizada, civilizatória, e que acenava a branquitude local sob os ditames de uma narrativa hegemônica sobre a memória cearense, que foi-se moldando social e identitariamente um conhecimento histórico ideologicamente colonialista. A escrita sobre a abolição marca, para além de uma ferramenta institucional, uma posição ideológica colonial sobre um processo que se sabe ter ocorrido para além dos salões da elite cearense, como ilustra Maria Yasmin:

A “escrita/narrativa para o Ceará”, nesse contexto progressista, não era qualquer escrita, se fazia necessária uma escrita da história que atendesse aos ideais de civilização, ou seja, uma escrita substanciada pelo viés colonialista, uma vez que o projeto de modernidade e colonialismo se fez presente na composição das ciências sociais como um todo. Hoje, classificamos essa narrativa institucional, como narrativa colonial, com base nos estudos pós-coloniais, uma vez que não podemos perder de vista que esse “processo de evolução da província” que tinha a escrita como ferramenta primordial, era um processo onde seus idealizadores e executores eram as elites colonialistas. (NASCIMENTO, 2018, p. 25)

A posição social de privilégio, a crença da escrita civilizadora e o ideário de modernidade presente na produção e próprio do contexto de fundação dos institutos entremearam-se num projeto de racionalidade que trazia em seu discurso uma noção de progresso para a construção em curso desse novo Estado-Nação onde o sujeito nacional não deveria estar vinculado sob nenhum aspecto a condições de degradação física ou moral como as que a escravidão e o cativo estavam vinculados.

Neste sentido, o projeto historiográfico possui cor, crença e classe social, que são determinantes para a exclusão e apagamento daqueles que não satisfazem a noção de civilização, para (GUIMARÃES, 1988, p.8)¹²: “O conceito de Nação operado é

¹² GUIMARAES, M. L. L. S. Nação e Civilização Nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e O Projeto de Uma História Nacional. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988. Disponível

eminentemente restrito aos brancos”.

Partindo da análise da produção escrita preferencialmente pelos seus sócios efetivos e que foi reunida e compilada na Revista do Instituto Histórico¹³, revista essa que vem sendo publicada sem qualquer interrupção desde a sua fundação (1887), onde constam editadas e publicadas 133 edições além de uma série de tomos especiais alusivos a fatos históricos específicos, percebemos como esteve presente um pretense discurso hegemônico quando tratou de temas sobre a abolição do Ceará e sobre os negros em território cearense.

Para findar as discussões desse tópico iremos tratar de alguns textos publicados nos primeiros anos da revista, anos finais do século XIX e início do século XX e que remeteram tematicamente à abolição, buscaremos perceber aqui como se apresentou na produção escrita, um discurso sobre a abolição do Ceará e sobre os negros libertos, que quando não promoveu apagamento histórico, incorreu em desqualificação e estigmatização. No próximo tópico analisaremos o tomo especial de nº. 7 de 1984, alusivo ao Centenário da Abolição da Escravatura no Ceará.

O primeiro recorte parte da análise do artigo, *A libertação no Ceará da população escrava* (1934) de Sousa Pinto, observamos que ao tratar do recenseamento da população liberta do Ceará, o autor defende a tese de que, apesar da existência de uma população negra local no final do século XIX, esta atravessa um processo de desaparecimento massivo frente ao crescimento “natural” de outros grupos étnicos, sobretudo os brancos, ele afirma no texto em destaque, que:

Verifica-se assim que, de 1872 a 1890, em menos de 20 anos, o crescimento médio annual operava-se na seguinte proporção; grupo africano, 7.000 indivíduos; grupo mestiço, 44.700; grupo aryano 137.900 indivíduos. A origem deste facto? Relativamente ao branco, deve-se ao crescimento natural da família aryana, ás selecções naturais e sociais e ao notável desenvolvimento da immigração, ao norte e sul do País, de indivíduos italianos, portugueses, espanhóis, austríacos e alemães; e relativamente ao elemento negro, é, apesar da fecundidade do preto, a as mortalidade, para qual ocorre em elevado grau ao nosso clima e ao vício da embriagues. (PINTO, 1934, p. 186)

Percebemos no trecho acima destacado, elementos que nos conduzem atestar uma narrativa de apagamento e estigmatização presente tanto na argumentação de que a diminuição da presença negra se faria pelas selecções naturais e sociais, assim também de maneira marcante quando relega como causa para essa diminuição/mortalidade o vício da embriaguez, condicionando pejorativamente e atribuindo certa visão sobre o negro como um

em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/nacao-e-civilizacao-nos-tropicos-o-instituto-historico-e-geografico-brasileiro-e-o-projeto-de-uma-historia-nacional>

¹³ Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista.php>

elemento vadio e indecoroso.

A tônica de uma narrativa que elabora uma memória sobre o Ceará sem negros será recorrente nessa historiografia, pois se partia de um projeto de nação e cidadania para fundação de uma república que ainda se formatava em sua ideia de Estado-Nação, na busca incessante a partir da escrita dita oficial, por um ideal de cidadão moderno, civilizado e voltado ao progresso moral, seja do Ceará ou do Brasil. Conforme afirma Maria Yasmin,

O desejo de um Ceará sem negros alimenta os escritos historiográficos cearenses, até porque se o espírito do momento era civilizador, progressista, característico do projeto de Estado-Nação, os negros não compunham o modelo de cidadão que se queria alcançar naquele contexto, uma vez que temos no Brasil uma espécie de “cidadania inventada”, que limitou quais eram os sujeitos dignos de serem tratados como cidadãos. (NASCIMENTO, 2018, p. 34)

A presença de um discurso que acentua o desaparecimento negro na intencionalidade de se purificar uma raça local sem negros, será uma tônica na produção do IHC. Um projeto de memória social, onde a escrita legitimaria propósitos higienistas de purificação da raça nacional. Com o processo de escrita de uma memória sendo consolidado, naquele momento se elegeu a abolição como o grande evento que catalisaria a redenção de nossa história, e seleção dos escritores conduziria essa história pautada numa supremacia branca, uma história de brancos para brancos.

O entendimento sobre uma purificação racial nacional era de que a mesma só ocorreria em detrimento da exclusão negra, em razão disso, os textos do IHC sucessivamente, como temos trazido, estabeleceram narrativas, hora promovendo apagamento, hora marcada de estigmatização e inferiorização sobre os grupos e/ou cultura afro cearense. Essa regulação está presente como recortamos, sobretudo após a abolição da escravatura, na medida em que seria mais conveniente para a construção de um modelo pautado no branco, a marginalidade sobre os demais povos. (NASCIMENTO, 2018, p. 35)

Outra marca do apagamento histórico presente nos textos do IHC se deu no afastamento da participação dos negros e negras do processo abolicionista. A conversão das comunidades negras tanto cativas quanto livres em meros expectadores da própria sorte e, portanto, alheios as atuações que teriam sido decisivas tanto nas múltiplas formas de resistência durante a escravidão quanto na abolição da escravatura no Ceará. Vejamos trechos da *Ata de Sessão de 1888*, de Perdigão de Oliveira:

O Ceará livrou seu solo de escravos sem a mínima commoção social, e desmentio todas as previsões: consolidou a tranquilidade pela justiça e philantropia, saldou suas dívidas sem damno a ninguém, e accumulou saldos, que são o melhor documento do nosso prospero estado financeiro. (OLIVEIRA, 1888, p. 102)

A escrita orgulhosa conduzida por Perdigão de Oliveira dita a tônica do contexto em que se produziu a matéria. Sob forte apelo da autopromoção pessoal e institucional, vários foram os intelectuais que promoveram uma elevação heroica de si mesmos e de seus pares, continuemos no autor: “O instituto o Ceará não pode ser indiferente a um tão grande feito, que faz orgulho a todo coração bem formado: tanto mais que eu tenho o prazer de contar entre vós alguns dos mais decididos heróis dessa immortal campanha.” (OLIVEIRA, 1888, p.102).

Outro autor do IHC que também tecerá discursos raciais em sua produção será Thomaz Pompeu. Em seu artigo *População do Ceará em 1889* (1890), o autor expressa apreensão na miscigenação racial e das consequências que esta poderia ocasionar negativamente para a sociedade cearense. Fica evidente a utilização da escrita institucional para a afirmação de uma estrutura de poder que legitimou frequentemente teorias discriminatórias no Ceará. Assim como Souza Pinto, Pompeu se mostra convicto em prezar por uma pureza racial como forma de resguardar os costumes locais: “Por outro lado, a primitiva mescla de portugueses com índios, e posteriormente com africanos, o relaxamento dos costumes, consequência desse facto.” (BRASIL, 1890, p. 257)

Não podemos deixar de reiteradamente anunciar que essa dinâmica processual de aniquilamento identitários dos negros no solo cearense é sobretudo ideológico e fomentou muito do racismo estrutural cearense às vistas de ignorar a presença e as contribuições negras na história do Ceará. Para (NASCIMENTO, 2018, p. 36): “As teorias formuladas no interior do IHC compunham uma rede de pensamento institucional nacional acerca do contexto de fundação dessas instituições, esses intelectuais não pensavam e não produziam sozinhos, era uma escrita historiográfica em cadeia, amparada pelo discurso científico”.

Esse discurso hegemônico foi resultante de uma simbiose entre elites políticas e elites culturais que em fins do século XIX e durante o século posterior, difundiu e consolidou a questão racial no Ceará. Pautado na “reprodução social do discurso generalizado da ausência e da estigmatização do negro do Ceará” o IHC e seus sócios empreenderam uma memória da negritude cearense através de celebrações históricas em torno da escravidão e da abolição cearense. (SOUSA, 2006, p. 71)

2.3 Revista do I Centenário da abolição da escravatura – a afirmação de uma ideologia do apagamento

Como apresentado anteriormente, as primeiras gerações do Instituto Histórico do Ceará, produziram incansavelmente uma escrita que conduzisse a uma afirmação ideológica

do passado sob a égide de uma memória oficial que demarcasse uma narrativa civilizatória e progressista de nossa história. Emergentes do século XIX, essa produção foi responsável por gerar historiografias excludentes, sob o status de verdade que a história institucional adquiriu naquele contexto, facilitando a formulação e a legitimação de discursos raciais responsáveis ora pela negação da presença negra no Ceará, ora pela marginalização dos negros livres. (NASCIMENTO, 2018, p. 36).

Neste tópico analisaremos a Revista do I Centenário da Abolição dos Escravos no Ceará, entendendo-a como uma continuidade dessa narrativa que a partir de lugares e relações sociais dos seus autores, reafirmaram a lógica da exaltação de uns e apagamento de outros nos processos que culminaram na abolição da escravidão no Ceará. O tom comemorativo em torno dessa edição especial da revista também traduz os usos do passado, sobretudo na defesa e enaltecimento de seus próprios sócios como condutores do ato heroico que libertaria tanto quanto expiaria o Ceará da mácula da escravidão.

O tomo comemorativo do I Centenário da Abolição dos Escravos no Ceará, publicado em março de 1984, é composto por 10 artigos, 5 documentários e 10 notas e transcrições, os quais assinam 20 autores. Essa publicação se traduziu de esforços do IHC em reafirmar uma ideologia sobre um dos grandes marcos da história cearense e assim como no século anterior elencar e homenagear nomes e agremiações ligados a uma elite branca local ratificando o apagamento histórico sobre outros. Neste sentido, a compreensão ideológica do passado,

Não está relacionada ao processo materialista que reduz o conceito as relações sociais e de trabalho, entendemos a concepção discursiva que o conceito de ideologia carrega, ou seja, a ideologia está na formação social e na formulação das linguagens, seus feitos atingem outras práticas, que não sejam práticas puramente econômicas, as formulações de discursos recebem uma forte carga ideológica daqueles que os produzem, não se trata apenas de uma força material dominante, mas de uma força intelectual dominante. (NASCIMENTO, 2018, p. 50)

A comemoração da abolição da escravidão, através de uma nova produção historiográfica cem anos depois dos eventos e da produção escrita daquele momento, carrega um enorme sentido que nos conduz a tese defendida pelo filósofo Paul Ricoeur, de que a escrita historiográfica possui particularidades que possibilitam que as experiências humanas do passado se tornem também marcantes para as pessoas que estão no tempo presente. Por meio de uma série de atitudes epistemológicas que dão a narrativa sobre o vivido humano o status de conhecimento científico. (RICOEUR, 1994, p. 116)

As comemorações e sobretudo a escrita da história com a Revista do Centenário, resultam assim, da necessidade em se apresentar uma memória que legitime experiências

passadas construídas como posição ideológica e criando representações de um passado vivido no intuito de sacralizar os feitos abolicionistas de um grupo. O fato de o Ceará ter sido a primeira província brasileira a abolir a escravidão em 1888, acrescenta a esta narrativa um peso ao heroísmo constituído e que será efusivamente comemorado como marco máximo da cearensidade, conforme veremos adiante.

A fim de avaliarmos a publicação comemorativa do centenário da abolição no Ceará em 1988, faremos a análise de alguns autores em seus artigos publicados no tomo em destaque. Cabendo aqui averiguar como se apresentou, mesmo cem anos depois, a consolidação historiográfica de uma narrativa que outrora apagou e invisibilizou o protagonismo de negros libertos no processo abolicionista e que deste modo aclamou e deu continuidade àquela produção, para Maria Yasmin,

O que ocorre é que o propósito central da historiografia oficializada não era o de dá destaque a quem sempre viveu na margem o propósito desses intelectuais era de uma comemoração que reforçasse ainda mais o papel de uma elite letrada que teria participado desse contexto emancipacionista, eis a razão central da comemoração, aumentar a voz dos que tiveram o poder da fala, ou seja, uma memória, que tem atuações e sujeitos selecionados. (NASCIMENTO, 2018, p. 55)

Logo nos chama atenção o destaque que o deputado cearense Pedro Pereira recebe. Tratado como “bravo lutador cearense” por autores de relevância para o IHC, como Theophilo, Girão e Amora (1988), já nos três artigos iniciais do tomo comemorativo prestam suas homenagens ao deputado e outros, numa evidente ode comemorativa e personalizada daqueles que seriam eleitos como os grandes heróis da abolição. Mas as citações, recordações e seleções de quem mereceria ser lembrado logo surgem em outros trechos, como declara Theophilo ao descrever a festa da abolição em Acarape,

Entra o ano de 1888 e, a 1.º de janeiro, o Acarape, que haveria de chamar-se Redenção, liberta seus escravos. Patrocínio participa da grande festa na praça da Matriz, fala e arrebatava a multidão. Os oradores se sucedem. Por ocasião do almoço mais discursos e aclamações. A festa se prolonga até o entardecer, quando o General Tibúrcio brinda as personalidades ilustres e a imprensa, e a comitiva regressa a Fortaleza. (THEOPHILO, 1988, p. 12)

Citações nominais e homenagens também percebidas no artigo “A Declaração”, de Raimundo Girão: “Só quem viveu aquelas incendiadas horas o narraria fielmente, desde as alvoradas das bandas marciais acordando de porta em porta as autoridades, o Bispo, os redatores dos jornais, os sócios da Perseverança e Porvir na rua Rocha Negra.” (GIRÃO, 1988, p. 27) E mais a frente na redação: “o presidente Sátiro de Oliveira Dias, que é levado à mesa. Fica-lhe à direita o Senador Castro Carreira, o chefe de polícia, os homens da imprensa e, à esquerda, os Prelados Católicos, o Vigário Geral e o corpo consular.” (GIRÃO, 1988,

p.29)

Raimundo Girão, tido como um dos mais proeminentes dessa geração do IHC, também se fará mencionar em seu artigo, associações que promoveram e assim integraram as festividades, tais como “a recepção da Libertadora, festival da Classe dos Caixeiros, passeata do clube Abolicionista Caixeral, numa loucura de ovações e vivas.” (GIRÃO, 1984, p. 31) Vejamos que para além da exclusão de sujeitos e grupos negros da narrativa dos processos abolicionistas, a exclusão também se deu no âmbito das comemorações.

É nesse mesmo artigo de autoria de Raimundo Girão, que nos deparamos com umas das passagens mais controversas. Ao descrever a presença de três mulheres na ornamentação de um dos carros presentes nos festejos ao qual incumbe a sua narrativa, Girão comenta sobre cada uma delas e suas respectivas representações alegóricas durante a cerimônia, vejamos:

Ornavam-no três belas jovens – sempre o mesmo acariciado simbolismo, - caracterizando a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade: respectivamente, Maria de Moraes, de irradiante simpatia, “empunhando a espada como quem vinga uma afronta e reivindica um direito!; Inês Maria da Anunciação, “negra, mas formosa como a filha de Jerusalém”, centralizando os aplausos na mais autêntica encarnação da raça africana redimida; e Amélia Vieira Teófilo que, “com o porte e a majestade de uma deusa, desfraldava aos ventos o estandarte da República do Equador e parecia imprimir no coração do povo o heroísmo de seus mártires”. (GIRÃO, 1984, p. 32)

Nesse enxerto notamos discursos raciais marcantes e de pretensa hegemonia. A primeira questão se dá com o emprego da expressão “negra, mas formosa”, num evidente estereótipo da negritude ligada a uma depreciação e desqualificação estética, num afastamento daquilo que seria formoso, gracioso, belo, da raça negra. Mais evidente se torna a lide, quando o autor, ao descrever as outras duas mulheres, não menciona seus fenótipos raciais, apenas proferem os elogios, o que nos possibilita imaginar não serem negras.

No Brasil, as leituras que historicamente se fez sobre o negro, sua história, cultura também alcançaram o corpo negro, e em todos esses exames sempre se procedeu sob um olhar racista, seja quando invisibilizado ou quando destacado. Na citação acima, quando a narrativa recaiu sobre o corpo de Inês Maria da Anunciação, o que estava posto ali era *o corpo regulado, o corpo estereotipado, o corpo escravizado, o corpo objeto*. (GOMES, 2017, p. 96)

Uma das marcas da ideologia do branqueamento foi justamente a produção de sentidos hegemônicos de depreciação sobre o negro e seus múltiplos aspectos, em destaque aqui, o estético. A violenta ação de rejeitar o ser negro e impor, numa continuada inculcação negativa sobre e a partir da imagem negra. A consolidação das teorias e dos estereótipos de inferioridade-superioridade vão desencadear a sedimentação de equações marcantes e que

estão postas até os dias atuais, que colocam em oposição *branco x negro - belo x feio*:

A inculcação de uma imagem negativa do negro e de uma imagem positiva do branco tende a fazer com que aquele se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo deste e dos seus valores, tipos como bons e perfeitos. Esse processo de fuga de si próprio e dos seus valores é consequência da política de embranquecimento característica do Estado e das suas instituições oficiais. (LUZ, 1989, p. 57)

Outros dois pontos a se observar, e que discutiremos melhor mais a frente, está, primeiro, na vinculação da mulher negra, numa “encarnação da raça africana redimida”, remetendo mais uma vez a promoção da abolição como a redenção de uma sociedade com um passado colonialista e escravista e segundo, na sua caracterização alegórica durante os festejos, como a “Igualdade”. Ambos os pontos se relacionam na medida em que a construção dessa memória possui uma função social de transmitir ideais de progresso e evolução moral da sociedade cearense e que foi encarnada no epíteto “Ceará, Terra da Luz”.

Há de ressaltar o sentido por trás da redenção de que o autor trata. Conduzida por uma elite letrada branca que se utilizara da posição hegemônica de produtora de discursos, narrativas e memórias que consolidarão uma historiografia de e para pessoas brancas, a branquitude como redentora da própria branquitude. A redenção veio pelo silenciamento de uma memória da escravidão que não denunciou os algozes, que não expôs as entranhas das relações miseráveis de uma colonização produtora de condições degradantes, ousamos afirmar em contraposição, que um caminho para a construção de memória redentora, atravessaria o que nos afirma o filósofo Aimé Cesaire:

Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça violenta, ódio racial, relativismo moral, e mostrar que toda vez que no Vietnã há uma cabeça decepada e um olho perfurado, e na França se aceita isso, uma menina é estuprada, e na França se aceita isso, um malgaxe torturado, e na França se aceita isso, há um acréscimo de peso morto na civilização, ocorre uma regressão universal, uma gangrena se instala, um foco de infecção se espalha, e que no final de todos esses tratados violados, todas essas mentiras propagadas, todas essas expedições punitivas toleradas, todos esses prisioneiros amarrados e “interrogados”, todos esses patriotas torturados, no final desse orgulho racial estimulado, dessa jactância propagada, existe o veneno incutido nas veias da Europa, e o processo lento, mas seguro, do asselvamento do continente. (CESAIRE, 2020. p.17)

O apagamento histórico e seu contínuo silenciamento sobre uma memória da escravidão e do pós-abolição, que denunciasse os horrores do regime, mesmo em tempos hodiernos, demonstra o quão o projeto narcisista do IHC respondeu a uma lógica de poder arquitetada na exacerbada condecoração de seus sócios e de agremiações que partilhavam de seus ideais como podemos atestar na leitura de suas publicações.

Se anteriormente questionamos como se deu e as consequências de uma produção institucionalizada, seletiva e excludente de uma memória que consagrou nomes e feitos de um determinado grupo que teria atuado decisivamente na abolição em 1884, agora, ao analisarmos o contexto da produção do centenário, entendemos que as mesmas posições ideológicas são notadas na escrita e perfazem uma agenda contemporânea de apagamento histórico com o afastamento de grupos e associações negras das comemorações e homenagens realizadas pelo Instituto Histórico do Ceará e pelos seus intelectuais.

Vejamos mais alguns exemplos que ilustram uma escrita carregada de euforia e que repercutiu muitas vezes com certa subjetividade emocional de seus autores a reação dos municípios nas respectivas festas de abolição em cidades como “Pacatuba, São Francisco, Icó, Baturité, Maranguape, Messejana, e a 24 de maio, Fortaleza” (THEÓFILO, 1984, p.23). Manuel Albano Amora em seu artigo *O Centenário da Abolição em Pacatuba* reportou com exaltação e até com auto senso de imaginação, a alegria que tomou conta da cidade no dia 2 de fevereiro de 1983, examinemos,

Imaginação? Talvez. Mesmo que a natureza não esteja adornada com os seus primores, na alma dos filhos de Pacatuba o quadro que se desenha é essa, porque ela, está em êxtase. O seu civismo a faz sonhar. Sonhar com a glória de um pedaço querido da Pátria. E a glória é um esplendor eterno. O dia 2 de fevereiro de 1983 como se vê é um dia de festa, porque é um dia memorativo. Há um século, no dia 2 de fevereiro, despontava no céu que envolve a cidade, os campos e os povoados pacatubanos, a estrela da liberdade. A sua luz brilha até hoje. Como corolário a igualdade entre brancos e negros teve ingresso no âmbito do direito positivo. (AMORA, 1984, p. 37.)

Amora sublinha que o fim da escravidão e a positivação do direito à liberdade pelos cativos trouxe uma condição de igualdade entre brancos e negros. Esse pensamento de igualdade racial, solidariedade e nobreza também foi partilhado pelo General Tácito Theóphilo (1984) no artigo de abertura da Revista comemorativa. Intitulado “*Abolição um ato de fé*”, Theóphilo também promulgará a ideia de que com a abolição e promoção da liberdade geral dos cativos foi conquistada pioneiramente em solo cearense pelo caráter do conterrâneo local, vejamos:

O sentimento de solidariedade inato ao cearense, o entusiasmo que despertou a nobreza da causa, a atitude firme e serena dos jangadeiros, a convicção de que a abolição seria questão de tempo e a natureza do trabalho do escravo, junto à família do senhor, somam-se a outras causas. Por que o mesmo não aconteceu em províncias que tinham condições semelhantes às nossas e até menor contingente de escravos? A resposta encontra-se no caráter do cearense, no seu sentimento humanitário, no seu viver sofrido, no seu hábito de lutar sem desfalecimentos contra a própria natureza, no seu indômito espírito de independência e liberdade, traços marcantes dos filhos da “Terra da Luz”. (THEOPHILO, 1984, p. 25)

É evidente que na lei havia progresso, mas os ideais repercutidos pelos intelectuais não foram alcançados. O final da escravidão possibilitou a criação de um mito de liberdade e igualdade, que mesmo presente tanto no Brasil quanto no resto das Américas, nunca foi alcançado. O fato é que o término da instituição escravocrata nunca significou igualdade racial em lugar algum da diáspora Afro. No Ceará em recorte, podemos ver que depois da escravidão, o abolicionismo legal garantiu certa liberdade, mas não a igualdade racial como fora cantada e festejada.

2.4 Uma nova historiografia

Neste último tópico do primeiro capítulo tratamos da reviravolta nos estudos sobre a escravidão e do pós-abolição que trataram de superar a invisibilidade e as teses de passividade dos escravizados ou negros livres cearenses conferindo-lhes um protagonismo social que a literatura historiográfica, dita tradicional, trabalhada anteriormente, tratou de apagar ou arrefecer.

Nos últimos trinta anos estudos sobre a resistência negra no Brasil ganharam muito destaque e foram responsáveis por produzir novas análises, seja fazendo frente a uma lógica de subserviência absoluta que se propunha sobre trabalhadoras e trabalhadores ao longo da escravatura, sejam livres, cativos ou libertos, assim como, para romper com a ideia do afastamento da participação e protagonismo de negros e negras nos processos pré e pós abolicionistas.

Utilizando-se de documentos da justiça, registros policiais, periódicos, testamentos e registros de cartório estes trabalhos desenvolveram proeminentes pesquisas no campo da história social, do trabalho, de cultura e poder, e passaram a disputar uma nova historiografia sobre os afro cearenses no contexto da escravidão e do pós-abolição, tratando de apresentar uma nova e até então desconhecida visão sobre as múltiplas e inovadoras formas de resistência e capacidade de negociação desses atores no interior de um repressivo sistema escravista e constituindo,

Fragmentos de história, ora apresentados, constituem contribuições importantes, pautadas nas experiências de sujeitos invisibilizados, esquecidos das narrativas oficiais. Baseados em documentos, registros e memórias múltiplas, buscam trazer à tona vivências do “povo de cor” e da afro-cearensidade. (FUNES et al, 2020, p.9)

O Ceará por muito tempo careceu de estudos mais aprofundados que, sob a perspectiva de uma memória afro cearense, pudessem confrontar a construção de uma memória de exaltação ao branco. Mesmo quando esses estudos traziam em suas linhas os

malefícios da instituição escravocrata, uma perspectiva paternalista da branquitude estava presente na escrita, memória e no ensino de história nas salas de aula.

Vimos anteriormente como muitos intelectuais, políticos, professores, juristas e pessoas das letras como um todo, sobretudo aqueles que integraram o Instituto Histórico do Ceará empreenderam uma abordagem distorcida sobre a história social cearense, produzindo uma escrita que lançou bases para a construção de uma memória local branca e altruísta sob o signo de um projeto de nação, que em fins do século XIX e início do XX vislumbrou na imigração europeia, uma alternativa para a negação e apagamento de etnias como a negra e a indígena assim como a busca de um ideal de homogeneidade étnica da nação sob o fenótipo branco.

Discursos como a minoração negra na demografia e nas relações sociais locais, o abrandamento da crueldade nas relações escravistas entre os cativos e seus senhores e o ideal redentor e festivo do movimento abolicionista sob o protagonismo de uma elite branca, passaram a ser contestados por pesquisadores e pesquisadoras que promoveram esforços numa ressignificação de documentos e evidências limitadas que ao longo do século XX massificaram visões excludentes e preconceituosas sobre uma genealogia histórica que embranqueceu a sociedade, as relações sociais, culturais, econômicas e os grandes eventos históricos cearenses.

Foi decorrente das necessidades em se reposicionar os estudos sobre o tema que se verificou, como justifica o historiador Eurípedes Funes:

O esforço minucioso de decodificação e contextualização das evidências opacas fornecidas por diferente *corpus* documentais instiga o historiador a formular novas inquietações e, com novos olhares, fazer outras leituras. Significa apontar a necessidade de rever pontos de vista consagrados por uma visão excludente e preconceituosa sobre práticas e concepções populares: ao invés de desqualificá-las como “rudes” ou ingênuas, puras ou bárbaras, perigosas ou folclóricas – como fizeram intelectuais e elites desde o século XIX – trata-se de empreender uma releitura dos documentos, da cultura, sob novos temas e objetos históricos consagrados e inquiri-los a partir de baixo: partir da consideração de que a história se produz no interior de relações de dominação e resistência. (FUNES et al, 2020, p.19)

De muitas maneiras a presença negra no Ceará foi invisibilizada, mesmo com a produção e publicação de censos que já quantificavam uma majoritária presença de negros nas cidades cearenses, a falta de uma análise que se aprofundasse em questões étnico raciais muito mais complexas do que a identificação racial presente nos censos e/ou que se distanciasse do binômio *negro x escravo*, certamente recairia em reducionismos para justificar e legitimar o discurso de uma maioria branca.

Dados presentes nos censos de 1808, 1810 e 1813 já demonstravam que em muitas vilas da província do Ceará, havia uma presença majoritária de negros e mestiços em relação à de brancos. Uma análise mais acurada que realize somatório nos números de grupos identificados pelos termos: pardos, mulatos livres, pretos e pardos cativos, pretos livres e cativos, mostrará que a quantitativo presente neste grupo supera em muito a da população branca livre em muitas vilas onde ocorreram os censos.

Vejamos alguns destes resultados:

No censo de 1804: os números referentes às áreas predominantemente de pecuária, como São Bernardo, Icó, São João do Príncipe (Tauá), Campo Maior e Sobral, revelou que havia uma porcentagem de homens negros que era bem superior à de brancos, em particular, em Crato, Sobral e Campo Maior. Verificou-se os mesmos resultados no censo de 1808.

Com a mesma lógica das somas, tem-se, na população das vilas, o seguinte resultado: Sobral 73%, Campo Maior 69%, Crato 67%, Monte-mor o Novo 66%, Granja 60%, Icó e Fortaleza 59%, Aquiraz e Vila Nova del Rei 55%, Aracati 54%. Vê-se que, na província do Ceará, havia uma presença significativa de negros e mestiços livres, não contabilizados. Penso que pelo simples fato de ter-se o negro, nesse período, exclusivamente, como escravo.

Pelo censo de 1813, percebe-se uma clara presença negra nas vilas do Crato, onde os negros e mestiços, livres e cativos, eram maioria absoluta, somando 31.080, seguindo, em ordem Fortaleza, Aquiraz, Campo Maior, Aracati e Granja. Em São Bernardo, os brancos eram mais numerosos nos censos de 1804 e 1808. (FERREIRA SOBRINHO, 2005, p.30)

Até mesmo uma análise sobre censo de 1872 continua a atestar a presença superior de negros, sejam livres, libertos ou escravizados sobre a população branca nas vilas cearenses. se observamos as informações contidas neste censo, fica claro que ao contabilizar a população classificada sob os termos "mulatos livres" e "pardos" como negros, os brancos eram minoria antes mesmo da abolição. Outra importante análise a se fazer com base nos dados fornecidos nesse mesmo censo, é constatar que haviam mais negros livres do que em regime de escravidão. Portanto, a população negra cearense tanto já superava em quantidade a de brancos, quanto era composta majoritariamente por pessoas livres!

A elaboração dessas classificações provinciais deixou, de uma certa forma, "apagados" os cabras, os mulatos, os crioulos e os caboclos que apareciam nos registros dos inventários post-mortem dos senhores do Cariri, embora ainda em pequeno número. Apenas no Censo realizado em 1872 as designações passaram a ser apresentadas de forma mais específica. São registradas para as cidades sul cearenses, como classifica o documento, quatro raças: branca, parda, preta e cabocla; destas, apenas a branca era formada por livres. As demais se configuravam na maior parte, ou seja, 70% da população: eram 39.026 pardos, 6.841 pretos e 8.660 caboclos, entre escravos e livres.

Embora aumentando o número de categorias que desse conta dos homens de cor, os censos deixaram de considerar a categoria dos cabras. Em nenhum documento de contagem oficial da Província esse termo é mencionado como o designativo de um grupo. Os cabras, ou a nação cabra, somente são relacionados como categoria dos homens mestiços nas classificações sociais. (CORTEZ, 2011, p. 5)

Também como avalia Eurípedes Funes em seu artigo “O negro em Ceará”. Os estudiosos frequentemente insistem que os negros tinham o papel mínimo no desenvolvimento do Ceará. Entretanto, as informações do censo contestam fortemente esta análise. A população negra afrodescendente era maioria desde que o censo foi efetuado pela primeira vez no século dezoito se incluirmos a categoria de não brancos livres. Funes aponta que historiadores que escreveram sobre o Ceará assumiram a falsa prerrogativa de ligarem a negritude a escravidão. Existe uma lógica do “senso comum que negritude e escravatura são a mesma coisa e que, desde que os escravos negros no Ceará nunca alcançaram mais de 28% da população, as pessoas de descendência Africana eram uma parte insignificante da população do Ceará”.

Para além do aspecto demográfico, a população negra local também representava a maioria dos trabalhadores na província. Além disso, outra visão que os novos estudos trouxeram, foi a de romper com a visão de que os trabalhadores escravizados aqui estiveram circunscritos aos trabalhos domésticos, diferentemente do que ocorria em províncias como a Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco.

Levantamento realizado por Eduardo Campos¹⁴, a partir da consulta de documentos das Juntas de Classificação, no Arquivo Público, apresentou uma grande quantidade de ofícios desempenhados por negros cativos nos períodos que antecederam a abolição, onde a maioria (31,10%) dos trabalhadores desempenhava atividades profissionais no campo, vejamos:

Resulta dessa análise, ainda que perfunctória, a razão de que predominam os negros aplicados como força de trabalho em favor de seus senhores, ajustados a um esquema de atividade, que é o que demonstrará a seguir com os percentuais obtidos sobre o total de braços ocupados: no campo, como lavradores (31,10%); em outros, ainda de caráter doméstico (21,05%); costureiras (5,74%); vaqueiros (2,87%); trabalhadores braçais (2,39%); lavadeiras (1,91%); engomadeiras (1,43%); fiandeiras (0,95%); pedreiros e carpas (0,47%). Tal projeção de trabalho foi obtida a uma listagem de 691 cativos do Ceará, principalmente da zona rural, dos quais 209 (33%) tinham profissão identificada. Partindo-se desse indicativo, e aceitando-se que existiam ao redor de 30.000 escravos quando ocorreu a libertação destes, no Ceará, pode-se admitir uma força de trabalho escravocrata, com profissão definida, da ordem de 11.000.

Foram trabalhos como estes, que trataram de realizar exames minuciosos sobre os dados, mas também sobre os aspectos sociais da presença negra no Ceará, que revelaram ao longo das últimas décadas um novo panorama para a história local. Ao questionarem

¹⁴ CAMPOS, Eduardo. Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará, 2º ed. Fortaleza: Secretaria de Desporto, 1984. Págs. 58-59

narrativas sobre a minoração demográfica, a visão paternalista da escravidão com viés de abrandamento nas relações entre escravocrata x cativo, o diminuto impacto econômico do trabalhador negro na economia, a invisibilização das influências culturais e o protagonismo que negros e negras, maiores interessados na luta abolicionista, tiveram durante o movimento que levou ao fim a escravatura, apenas atestaram uma construção preconceituosa da História do Ceará.

A história dos negros no Ceará foi construída durante um tempo sob um olhar preconceituoso e que considerava os negros inferiores e incapazes de lutarem por sua liberdade. Estes estudos não conseguiam ir além da condição social de escravos, libertos e livres, que considero fundamental, no sentido de termos uma visão das diferentes formas de cultura presente e reelaborada por esses africanos e seus descendentes. Portanto, qualquer situação atípica na condição de vida do cativo era vista como uma bondade dos senhores, reforçando assim, o discurso da escravidão branca. (FERREIRA SOBRINHO, 2014 p. 8)

Assim, foi a partir de um paradigma de se elaborar um panorama social étnico que corroborasse a ideia de uma sociedade cearense multirracial, mas predominantemente branca em solo cearense, que a historiografia dita tradicional invisibilizou um grande contingente populacional, composto por “homens e mulheres de cor livre”, que para além do fenótipo racial, partilhavam marcantes estruturas culturais e se integravam a uma massiva classe popular local.

A escravatura negra nunca teve o mesmo papel no Ceará que teve na Bahia, Rio, Minas Gerais ou outras regiões onde a produção dependia da população escrava, mas a escravidão negra existiu, assim como uma população livre não-branca que também tinha uma forte herança Africana. No censo de 1872, estas comunidades juntas formam a grande maioria. Isto também é importante, pois, apesar desta população não relacionar sua identidade como afrodescendentes como na Bahia e outras regiões, o Ceará teve e tem um forte componente de pessoas de descendência Africana em sua população. (MILES, 2011, pág. 57)

Esse apagamento também percorreu as narrativas sobre os movimentos abolicionistas em Fortaleza. A idealização em torno do abolicionismo praticamente formulou uma perspectiva de que negros e negras, sejam escravizados ou livres, não se engajaram nas lutas decorrentes da abolição, e que esta teria sido conquistada quase que exclusivamente pelos feitos heroicos de associações majoritariamente composta por brancos.

Porém, investigações sobre o movimento dos jangadeiros ocorridos em Fortaleza nos dias 27, 30 e 31 de janeiro de 1881 e 30 de agosto do mesmo ano, mostram como as resistências protagonizadas por negros ocorreram. A solidariedade dos jangadeiros e de muitos outros grupos que se encontravam na praia nestes dias e entoaram os famosos gritos de

protesto: “Nos portos do Ceará não se embarcam mais escravos!”¹⁵, contra a ordem escravocrata vigente, são demonstrações de radicalizações do movimento para além dos círculos políticos e intelectuais fortalezenses como costumeiramente a historiografia tradicional noticiou.

“No Ceará não se embarcam mais escravos!”, era o que gritavam os jangadeiros ao se recusarem transportar os cativos para bordo do navio que demandaria, como de costume, ao porto do Rio de Janeiro. À frente desse ato de rebeldia encontravam-se homens de origem negra: o liberto Antônio José Napoleão e Francisco José do Nascimento — o Chico da Matilde, posteriormente cognominado de Dragão do mar. É preciso dizer que cada um, a seu modo, participou de forma expressiva nesse acontecimento, liderando os outros jangadeiros nesta luta. Porém, penso que seja importante salientar aqui, que a liderança desses homens e a identificação e solidariedade dos outros jangadeiros em apoiar o movimento (defendo que não só Antônio José Napoleão e Francisco José do Nascimento eram negros, mas a grande maioria desses homens do mar), fora decisivo para a eficácia da paralisação. Na verdade, se pararmos para pensar, foi esse movimento que radicalizou e deu visibilidade ao movimento abolicionista no Ceará. (FERREIRA SOBRINHO, 2014, p. 10)

A vitória dos jangadeiros, assim como outras inúmeras estratégias usadas para resistir ao tráfico interprovincial demonstram ações que aceleraram demandas para que anos depois ocorresse a abolição da escravatura em terras cearenses. Porém, mesmo com os eventos que culminariam na abolição em 25 de março de 1884, é preciso refletir sobre os significados em torno dessa data. Do que representou simbolicamente e o que ocorreu de fato.

O pós-abolição trouxe alguns novos obstáculos e impôs claros limites ao exercício da cidadania a grande parte da população negra. O fim da escravatura não representou o fim de um racismo colonialista que continuará presente no dia a dia dos “novos tempos”, demarcando limites e fronteiras nos espaços públicos e privados onde outrora haviam escravocratas e cativos.

Essa nova sociedade da “terra da luz” seguirá segregada por cargas ideológicas e racistas enraizadas, e será a elite proveniente dela que determinará, para além dos métodos de construção de uma memória local, quem deve ser lembrado e quem deve ser esquecido.

Grande parte dessa nova historiografia compreende que pensar a afro cearensidade perpassa educar outros olhares também sobre as complexas relações cotidianas locais que atravessam, para além dos cativos, negros libertos, povos indígenas, pobres livres, homens de posse, deixando marcas do escravismo na sociedade que se formou, com todas as cargas ideológicas e racistas, à semelhança dos espaços onde a mão de obra escrava foi hegemônica. (FERREIRA SOBRINHO, 2009)

¹⁵ Jornal O Libertador – edição fac- símile – Anno I Fortaleza, 7 de Fevereiro de 1881 – Nº 3. Pags. 1 a 3.

Confrontar a historiografia consolidada pelos historiadores do Instituto Histórico se mostrou necessário para reverter uma posição que para além do discurso de minoração da presença negra local também exibiu fortes posições de desqualificação de africanos e seus descendentes em solo cearense, demarcando o lugar social do negro na sociedade local intrínseca as relações escravistas e associação generalizante de que *todo negro é escravo e todo escravo é negro*. Pensar o negro cearense no contexto da escravidão, mas também para além dela, trará uma ressignificação sobre a memória e identidade do negro cearense.

Algumas dessas ressignificações se dão em estudos sobre espaços de sociabilidade negras, que foram sentidas na própria ocupação da cidade e uso dos territórios urbanos para atividades múltiplas que denotavam protagonismos negros numa gama de práticas, sejam elas laborais, religiosas ou festivas. Vale lembrar que em fins do século XIX e início do XX, cidades como Fortaleza, atravessam grandes mudanças econômicas, estruturais e culturais sob o signo da *Belle Époque*, que reestruturaram os grandes centros urbanos para um projeto civilizatório à europeia onde não seriam toleradas, pelo aparato estatal e policial, sujeitos ou vivências *outras*.

Fortaleza, uma cidade negra na “terra da luz”, que numa perspectiva da história social, refletem sobre a noção de cidade. Contrapondo à visão glamorosa, consolidada na memória oficial de uma cidade “branca” da Belle Époque, “Paris Tropical”, busca fazer emergir, no panorama urbano, outros sujeitos: negros, escravos, libertos e livres pobres que lutavam para existir e viver, num sistema jurídico policial e ideológico que, na casa ou na rua, no trabalho e nas relações interpessoais os oprimiam e os exploravam. (FUNES et al, 2020, p. 10)

Assim, a Fortaleza das últimas décadas do século XIX trará no reordenamento dos seus espaços urbanos a efetivação física dos ideais de modernidade que foram tão caros a uma elite local e se fizeram presente em várias capitais brasileiras. Os novos traçados viários, arquiteturas prediais, padrões culturais e projetos higienistas representavam ideais vinculados ao pós-abolição, civismo e republicanismo desse novo Ceará, que sob a bandeira do progresso de uma pátria una, buscava se desvincular e de certa forma extinguir sociabilidades negras, tais como os congos, o bumba-meu-boi, os fandangos e outras festas. Sobre o que representava essas festas, o historiador Janote Marques nos indica:

Essa passagem é um indício da criatividade característica dos congos. Além disso, também aponta a existência de práticas festivas capazes de expressar uma cultura negra que marcava a “memória” de seus tantos frequentadores, bem como de se constituírem em espaços de sociabilidade e de ocuparem ruas importantes numa época em que a cidade passava por intensas transformações físicas, sociais e mesmo políticas. (MARQUES, 2008, p. 12)

Contrapondo uma narrativa de desaparecimento gradual dessas festas na medida

que um processo civilizatório e europeizado se disseminava em cidades como Fortaleza, recentes trabalhos demonstraram, através de fontes escritas e orais, que diferente da extinção, ocorreu uma ressignificação dessas festas, e que, para o registro dessa dinâmica merece destaque a intensa atuação de cronistas e memorialistas que vivenciaram e/ou gravaram em muitas esferas a simbologia e as importantes nuances de como essas práticas se constituíam em importantes instrumentos para os negros se afirmarem como sujeitos da história:

Aparentemente essas festas podiam servir para aliviar sofrimentos e tensões, constituindo-se ao mesmo tempo em espaços onde os negros se encontravam, trocavam ideias, faziam acordos. Momentos de diversão, instrumentos de enfrentamento do poder oficial, fontes de transgressão das normas provinciais eram dimensões que provavelmente também se entrecruzavam nessas reuniões com música, cantos, danças, comidas, bebidas, adereços e roupas especiais. Com efeito, é preciso considerar que tais práticas não ocorriam dissociadas das realidades nas quais seus sujeitos estavam inseridos. Para enfrentar o preconceito ou mesmo para atrair o público em geral, muitas vezes era preciso reinventar a festa, mantendo certas raízes africanas, mas, ao mesmo tempo, permitindo inúmeras reelaborações a partir de elementos presentes no contexto social do momento. (MARQUES, 2008, p.13)

Como vimos, no interior de uma sociedade onde havia, mesmo no pós-abolição, as idiossincrasias de um escravismo que ocupou ideologicamente os costumes e as relações pessoais e sociais, promovendo desqualificação, inferiorização e invisibilidade, as práticas cotidianas e seus constantes rearranjos por parte das comunidades negras se convertiam em atos de resistência. Parte dessas estratégias se consolidavam nas experiências comuns de sociabilidade, solidariedade e resistência.

Estudos que fizessem frente a um apagamento histórico da população afro cearense seja no contexto escravista ou no pós-abolição se mostraram indispensáveis e de grande contribuição para se ter uma compreensão mais ampla das contradições e significados da liberdade no Ceará. Antagonizar as perspectivas políticas dos projetos de abolição da elite abolicionista local com as resistências cotidianas e eventos abolicionistas protagonizadas por negros também traduzem uma melhor forma de contrastar e comparar sentidos e relações entre raça e identidade, seja no Ceará ou no Brasil. Investigar o caso cearense, salta aos olhos pela primazia da extinção da escravatura em solo cearense, como alerta Tshombe Miles:

Circunstâncias particulares levaram o Ceará a ser o primeiro estado a acabar com a escravatura e este foi um lugar considerado “não negro” por muitos estudiosos, apesar de a maioria da população ser de ancestralidade africana. estudar certas circunstâncias particulares ajuda a destacar as contradições e múltiplos significados de raça e identidade no Brasil. Portanto, um estudo regional do Ceará pode iluminar as ligações de raça, classe e identidade no Brasil. O estudo da luta do Ceará contra a escravatura irá enriquecer a historiografia por causa de sua formação étnica e circunstâncias sociais únicas. (MILES, 2011, p. 15)

A escrita sobre o movimento abolicionista cearense, tanto quanto as suas ações, se constituíram, para os intelectuais imersos no processo de memorialização e registro dos eventos e seus significados, um discurso fervoroso e muitas vezes revestido de uma poética eloquente e emocionada que traduzia, para além da expiação do passado escravista, a pureza do heroísmo e a elevação de valores racionais muito em voga no final do século XIX, na remissão de borrão na história cearense.

Mas essa mesma produção escrita que escolheu e homenageou o protagonismo dos seus heróis brancos também apagou demais sujeitos negros que atuaram firmemente nos processos abolicionistas, e que foram os principais interessados na conquista da liberdade. Muitas vezes apresentada de maneira simplista, a abolição no Ceará sob a ótica exclusiva da elite cearense, tratou, como vimos anteriormente, de ignorar as ações e movimentos das classes populares em relação a escravidão e suas mais variadas formas de desafiar os limites da liberdade imposta e de como o não branco barganhou em seus mais variados meios por sua cidadania no Brasil. Sobre o assunto Tshombe Miles aborda:

O denominador comum é que não importa qual a meta, cada vez que um escravo de descendência não europeia, tanto conservador quanto radical, ganhava a liberdade, ele ou ela estava testando os limites da liberdade e o significado da cidadania no Brasil. Os escravos livres desafiaram a noção de que pessoas não-brancas não podiam ser cidadãos ou seres humanos, apenas coisas. Os negros africanos não foram trazidos para as Américas para serem cidadãos e participarem da sociedade como iguais. Eles foram trazidos para preencherem necessidades econômicas bem reais. Desde os tempos coloniais existiram limites raciais e de castas impostas a negros e índios. Portanto, se foi por meio de manumissões, revoltas de escravos ou de fugas, o ato de mudar de status era subversivo e não era algo acessível sem resistência ou negociação por parte do escravo. (MILES, 2011, p. 64)

Ao ignorar as sublevações dos cativos e dos negros livres pela abolição em seus escritos, a historiografia dita tradicional, seja no contexto da abolição, ou nas comemorações do centenário, apresentou uma visão racializada de como as elites compreendiam os escravos, as classes populares livres, e, sobretudo, qual projeto de abolição da escravatura se tinha para aquele momento e que foi legitimado numa memorialização que se formularia a posteriori.

Mesmo narrada por seus interlocutores muitas vezes de maneira destemida, poética, heroica e por vezes radical, o movimento abolicionista conduzido institucionalmente no Ceará esteve mais próximo do reformismo. Basta perceber em vários trabalhos recentes que se debruçaram sob o pós-abolição como mesmo após o fim da escravatura, as condições sociais e econômicas pouco se alteraram para grande parte da população, nem mesmo as pessoas de ascendências africana que alcançaram o status legal de libertos com a remissão geral, foram incorporados plenamente a sociedade, essas questões que foram “esquecidas” pelos

intelectuais da abolição fomentaram discussões sobre os impactos da abolição:

A abolição da escravidão (1884 no Ceará), celebrada, em alto tom, como a conquista de movimentos abolicionistas que se afirmaram politicamente numa perspectiva salvacionista, em que escravo não foi enxergado como sujeito, aparece como acontecimento meramente simbólico. As regras do jogo, do liberto e pobre, não desapareceram com a abolição, ilustradas, entre outros exemplos, pela tendência generalizada de permanência dos escravos nas casas dos seus ex senhores, transformados em criados e agregados, dos seus doravante patrões. (FUNES et al, 2020, p.11)

Nesse sentido, ao destacar celebrações e eventos como a publicação da Revista do I Centenário da Abolição da Escravidão no Ceará, o Instituto Histórico do Ceará ratificou uma constante memorialização na história do Ceará republicano que correspondeu a práticas recorrentes de ocultação e de negação do processo de manutenção da exploração e coerção da população negra, oriunda da escravidão, racialmente estigmatizada. (FUNES et al, 2020, p. 29)

Foi numa continuada estruturação desse racismo que estiveram e ainda estão ausentes das salas de aula, um ensino de história, no qual os professores e estudantes cearenses tenham acesso a formações, estrutura e materiais pedagógicos voltado às relações étnico raciais sendo capazes de reverter a lógica do apagamento e desqualificação histórica da população afro cearense e de uma narrativa sobre a abolição da escravatura que resultou na conquista da cidadania para todos, arrefecendo os impactos que a escravidão possui sobre o cotidiano atual de nossa sociedade.

Um ensino de história que seja capaz de colocar em discussão que projeto de abolição foi posto em prática, e de como, para além de não ter havido políticas de proteção social, econômica e cultural da população negra recém liberta, políticas de repressão e controle foram e seguem continuamente sendo executadas no âmbito do trabalho, da moradia, da mobilidade e inserção social e até mesmo na espiritualidade e das manifestações culturais sobre o ser negro em nosso estado.

3 APAGAMENTO HISTÓRICO E SEUS IMPACTOS: IDENTIDADE, TERRITÓRIO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.

Neste capítulo trataremos dos impactos categóricos no âmbito da identidade, da territorialidade, da memória, das sociabilidades, oriundos de um ensino de História que promoveu invisibilização e desqualificação sobre a população negra cearense assim como reproduziu discursos assentados em paradigmas etnocêntricos, evolucionistas, eurocêntricos e racistas sob uma marcante herança do colonialismo e que têm aprofundado o descompasso racial da sociedade brasileira. Dialogaremos com autores e autoras que denunciaram uma histórica ideologia do embranquecimento oriunda de um projeto colonialista e que se desdobrou num aparelhamento ideológico estatal sobre nossos estudantes.

Refletir sobre esses impactos no âmbito da constituição de uma identidade negra sob contextos sociais adversos torna a discussão de suma importância, sobretudo para avaliarmos os efeitos do racismo e da discriminação racial presentes num pensamento social, que impediu pessoas negras de se auto reconhecerem como sujeitos de direitos dentro de uma sociedade racista, e assim concorreu para repercussões negativas quanto a memória social do negro, ocupação dos territórios, no controle dos corpos e na promoção de uma educação que ajudou numa fragmentação identitária sobre alunos e alunas negras.

3.1 Identidade negra e educação

Neste tópico investigamos os impactos de um sistema de ensino que promoveu tentativas de afastamento étnico cultural e despersonalização identitária sobre a negritude e de como esses processos afetam nossos estudantes. Dissertaremos ainda sobre o quão problemático tem sido a insistente manutenção de uma representação cultural identitária europeizada em volta das crianças e jovens na medida em que ocorreram históricos processos de desqualificação e afastamento sobre a identidade negra, reforçando estereótipos sobre negros e negras em nossa sociedade. Exemplificaremos também as formas como tem se processado a luta pela afirmação de uma identidade negra no âmbito escolar, sobretudo no estabelecimento de novos caminhos para uma educação aberta à pluralidade cultural, ao respeito à alteridade e ao direito à existência própria.

Essas questões são imprescindíveis para se refletir até onde e como o Brasil, país estruturado racialmente numa colonização escravagista, e que adotou uma histórica política de

embranquecimento desde a sua independência, projetou os interesses e valores eurocêntricos também no sistema de ensino. Assim como assinala Marco Aurélio Luz:

O sistema de ensino que foi implantado e desenvolvido nesses países em geral é uma herança do colonialismo e, como tal, se constitui num aparelho ideológico do Estado, voltado para reproduzir e divulgar os valores evolucionistas, etnocêntricos ou eurocêntricos, assim como para atender às necessidades técnicas de uma economia atrelada ao mercado de trocas comerciais neocoloniais. (LUZ, 1989, p. 9)

O autor entende que, nessa perspectiva, um sistema de ensino estruturado num racismo histórico, reproduz processos que tentam promover degradação da identidade cultural de indivíduos ou de grupos, numa total despersonalização dos habitantes desses países colonizados. A não representação e falta de abordagem dos valores estéticos, éticos e científicos não brancos se coloca como verdadeiro obstáculo para a construção e/ou afirmação de uma identidade nacional plural, como afirma:

(...) nos materiais didáticos utilizados não há possibilidade alguma de identificação para a grande maioria das crianças brasileiras. Há uma grande defasagem entre sua realidade nacional, representada como se o país fosse uma nação caracteristicamente europeia, com o predomínio absoluto dos valores estéticos, éticos e científicos do ocidente. Essa representação, contudo, está em mora com os fatos. (LUZ, 1989, p. 13)

É imprescindível lembrar que o racismo é uma ferramenta ideológica de poder, e como tal, não se dá ao acaso, mas se processa em lógica e racionalidade, segundo (ALMEIDA, 2020, p.63), “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais.”

Dessa forma, inúmeros foram os estudos que se debruçaram sobre a relação de um ou vários projetos de educação hegemonicamente branco e sua relação com a evasão e sequelas psicossociais complexas advindos de uma identidade fracionada e de uma escola, na grande maioria das vezes, limitada a confirmar e reforçar um *habitus* colonialista da cultura oficial eurocêntrica, provocando a manifestação de um universo pseudoconcreto ou de simulacro em volta das crianças, cotidianamente impactadas em temas ideológicos como: democracia racial, bondade da princesa Isabel, as contribuições folclóricas da raça negra, representação primitiva e inferiorizada da África etc. (LUZ, 1989, p. 43)

Nos valem do poeta, filósofo e historiador martinicano Aimé Césaire e de seu conterrâneo, o psiquiatra e também filósofo Franz Fanon, para pensar em como esse colonialismo exercia, em propósito, uma desumanização do negro e uma exaltação do projeto de civilização branca. Na obra de ambos, o colonizador é posto sob juízo e tratado como

gestante desse sistema de poder colonial do *branco* sobre o *não branco*, do *civilizado* sobre o *selvagem*, de acordo com Aimé Cesaire:

Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutaliza-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral, e mostrar que toda vez que no Vietnã há uma cabeça decepada e um olho perfurado, e na França se aceita isso, uma menina é estuprada, e na França se aceita isso, um malgaxe torturado, e na França se aceita isso, há um acréscimo de peso morto na civilização, ocorre uma regressão universal, uma gangrena se instala, um foco de infecção se espalha, que no final de todos esses tratados violados, todas essas as mentiras propagadas, todas essas expedições punitivas toleradas, todos esses prisioneiros amarrados e “interrogados”, todos esses patriotas torturados, no final desse orgulho racial estimulado, dessa jactância propagada, existe o veneno incutido nas veias da Europa, e o processo lento, mas seguro, do asselvamento do continente. (CESAIRE, 2020, p.17):

Como vemos, Cesaire em sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*, denuncia e exclama ao mundo as múltiplas violências geradas pelas experiências coloniais europeias, põe em termos o legado desse empreendimento e afirma:

entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, e presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas (CESAIRE, 2020, p.14).

O autor também explicita que a colonização promoveu uma subalternização do outro, como consequência do que ele chama de *coisificação*. Assim como a História e a Antropologia, a luz do cientificismo, pós século XIX, a Psicologia também dará sua contribuição na empreitada civilizatória, sobretudo através de teses que sedimentaram o chamado *complexo de dependência*, sob a justificativa de que: “esses grupos são psicologicamente feitos para serem dependentes; que eles precisam de dependência, que eles suplicam por ela, exigem, reivindicam; que é o caso da maioria dos povos colonizados.” (CESAIRE, 2020, p.51)

Essa desqualificação do negro e de suas práticas culturais está presente em muitas práticas racistas ainda hoje e remetem a um diagnóstico da psicologia europeia imperialista de que os negros seriam crianças grandes e o homem branco, civilizado, capaz e maduro cientificamente carregaria o fardo da responsabilidade sobre aqueles, devendo assim, tutelá-los.

Contribuindo com a discussão e tendo realizado uma vasta análise histórica, política, cultural e psicológica sobre a colonização, o psiquiatra e filósofo Franz Fanon, também levantará questões e discursos contra coloniais, objetivando, como ele mesmo ressaltou, “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da

situação colonial” (FANON, 2008, p.44).

Um primeiro aspecto de grande relevância em suas obras trata do constante processo de inferiorização pelo qual o próprio colonizado se desumaniza, abdicando de seus valores e buscando desesperadamente se embranquecer:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p.34)

Fanon também direcionou seus esforços na observação do comportamento de alguns compatriotas martinicanos e dos elementos psíquicos e sociais que os levavam a busca por uma *brancura*. Essa tentativa desesperada de embranquecer a raça e do afastamento do estigma que enclausura o negro se fazia presente desde a assimilação da língua metropolitana e outros valores estéticos funcionais de quem mantinha contato com a cultura colonizadora até as relações sexuais e geração de filhos com brancos na expectativa de embranquecimento da pele de seus descendentes, pois, “é preciso embranquecer a raça. (...) Embranquecer a raça, salvar a raça, mas não no sentido que poderíamos supor: não para preservar a “originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para assegurar sua brancura” (FANON, 2008, p. 57)

Ainda em Fanon,

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável. (FANON, 2008, p. 59)

Como vemos, Fanon trabalha na ampliação da perspectiva de uma mitigação da negritude em detrimento de notório desejo de distanciamento dos elementos que remetem ao *ser negro* num contexto colonizador. Não obstante terem sido abordadas para se pensar as relações coloniais e pós-coloniais com seus concidadãos, essas questões também estão postas aqui em nossa sociedade, sobretudo quando do afastamento de uma boa parte da população em se ver como negra.

Ao longo de sua obra, o autor apresenta uma correspondência direta entre a presença europeia em África nos processos coloniais modernos transatlânticos, com as questões contemporâneas que envolvem sobretudo raça, racismo e alienação. Para Fanon, a continuidade de panoramas sociais do sistema colonial se faz presente pela pujança de um

sistema hegemônico de violência que impactou sobremaneira tanto no aspecto mental dos povos colonizados como também em estabelecer classificações para grupos sociais e que perduram ainda na contemporaneidade.

Estando o colonialismo vinculado aos eventos históricos do capitalismo industrial, sua atuação nos processos de ocupação e exploração das áreas colonizadas se fez simultânea em campos da economia, política e cultura. Consequentemente os impactos também existiram nesses campos. Processos decorrentes de violência colonial que ainda continuam a atender interesses do grande capital e afetando todas as áreas em que processos coloniais se fizeram presentes.

E esse racismo contemporâneo que promove estratificações, estereótipos raciais, hierarquizações e inferiorizações sobre sujeitos, mas também sobre expressões culturais, crenças religiosas, territórios, línguas, sistema políticos, sociabilidades, costumes, etc. representam uma reprodução de categorias sociais originalmente gestadas nos regimes coloniais e terminam por impactar no estabelecimento de identidades e memórias fragmentadas sobre grupos étnico raciais que foram historicamente subalternizados.

É no teor dessas discussões que Lélia Gonzalez, intelectual, professora, antropóloga e fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), tem contribuição decisiva. Trabalhando com a temática da desigualdade na educação oriunda de um racismo histórico em nosso país, Lélia através de um potente pioneirismo lança críticas ao racismo estrutural no Brasil e o faz de maneira articulada ao sexismo, fazendo dela uma das mais proeminentes pesquisadoras da nossa situação colonial, antes mesmo que termos como colonialidade, decolonial ou pensamento ameríndio ganhassem destaque na pauta da intelectualidade branca, que aos poucos tem reconstruído outra concepção da dominação europeia que nos fundou e da violência intrínseca na formação do Brasil como Estado-nação. (RODRIGUES, 2020)

Ao pesquisar o estabelecimento colonial brasileiro, Lélia identifica a necessidade em se relacionar as questões relacionadas ao racismo e à desigualdade social com as formações inconscientes. E assim como o fez Franz Fanon, estabelece uma conexão com a teoria psicanalítica para averiguar, no caso brasileiro, a histórica exaltação do tipo branco e europeu e da *denegação* a indígenas, latinos e africanos, vejamos:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). (GONZALEZ,

1988, p. 69)

É daí que decorre o conceito de *amefricanidade*, quando Lélia percebe que a valorização da origem europeia na formação social do Brasil vem acompanhada de uma estigmatização sobre *latinoamefricanos*, característica fundamental do racismo brasileiro e que mantém negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, nesse contexto:

Todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são *ladinoamefricanos*. Para um bom entendimento das artimanhas do racismo acima caracterizado, vale a pena recordar a categoria freudiana de denegação (*Verneinung*): “processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (Laplace e Pontalis, 1970). Enquanto denegação de nossa latinoamefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira). (GONZALEZ, 1988, p. 69)

Lélia enxergou de modo certo que não seria possível tecer enfrentamento ao racismo se os privilégios brancos não fossem explicitamente reconhecidos pela condição de um passado colonial. E que a própria manutenção da segregação racial se fazia em parte porque, sob um duplo mecanismo do racismo, o colonizador tanto afirmava sua superioridade quanto promovia alienação do colonizado, através da “internalização da superioridade do colonizador pelos colonizados”.

Sua interpretação sobre o racismo latino-americano dialoga diretamente com o proposto por Fanon e demarca a sofisticação com que foi sedimentado uma estrutura ideológica de branqueamento em nosso país, que se materializou desde a criação a permanência de categorias raciais como indígena, negro e branco, uma exigência do poder colonial, como também nos processos graduais de invisibilização e subalternização sobre os *não brancos*. Como afirma, Lélia:

O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil é internalizado, como a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZALEZ, 1988, p. 73)

Com efeito, esse estilhaçamento, da fragmentação identitária também favorece a consolidação de uma narrativa hegemônica que culmina numa visão histórica, naturalizada e reproduzida no ensino de história do negro passivo, obediente, submisso, subalternizado, e

como já tratamos no capítulo anterior, endossa em sala de aula e fortalece no imaginário social a versão de que a libertação dos escravos foi um gesto de bondade da princesa Isabel.

Se entendermos que tratar de identidades, também remetem as interações sociais que as constituem, essa narrativa alcançou uma série de situações que favoreceram a introjeção de valores negativos em relação às pessoas afrodescendentes. E como tal, as interações escolares em torno do ensino de história durante muito tempo tiveram papel nisso. Ao incluir valores estigmatizantes, esse ensino acabou por pesar sobre a identidade negra uma ideia de incapacidade para modificar situações de discriminação fazendo uso de atitudes afirmativas quanto às questões raciais. (FERREIRA, 2000, p. 19)

Através de revisão de trabalhos acadêmicos acerca do assunto, apresentamos interpretações interessantes quanto aos impactos identitários diretamente associados aos processos de negação da importância dos elementos da cosmovisão africana. O primeiro deles, trata da desvalorização pessoal, (DÁDESKY, 1996) em consonância com (SOUZA, 1991) trabalham na perspectiva de que no Brasil, em decorrências de múltiplos sistemas de exclusão da população negra, a identidade desse grupo traz consigo uma negação das tradições africanas e uma extrema associação a condição de escravizado, oriunda como já vimos, de processos alienantes de estigmatização em torno do *ser negro*, sempre numa redução a condição de instrumento de trabalho. Para (SOUZA, 1991):

A questão racial está, portanto, manipulada de forma a conservar os segmentos e grupos dominados dentro de uma estrutura já estabelecida e assim se confunde o plano miscigenatório, biológico, com o social e econômico. As oportunidades de trabalho e ascensão social não são idênticas para negros e brancos, mas joga-se sobre o negro a culpa da inferiorizada de social, econômica e cultural (SOUZA, 1991, p.38)

Os autores citados acima entendem, e nós partilhamos dessa posição, que existem possibilidades na reversão de tal diagnóstico. Que ao longo das últimas décadas, sejam no seio do movimento negro ou nas ações pedagógicas de frentes de professores voltadas a educação pelas relações étnico raciais, avanços tem ocorridos, apesar da enorme complexidade que envolve a questão. Porém no Brasil, lidar com o persistente mito da democracia racial que encobre o preconceito, além de discriminações que operam a nível de indivíduo de maneira inconsciente, e, portanto, difíceis de identificar, continuam sendo barreiras a serem definitivamente transpostas.

Encontramos nas leituras um outro ponto interessante. E engloba sobretudo uma posição sobre a construção da identidade voltada à negritude entre indivíduos que ao longo de gerações familiares ou comunitárias, participaram ou estiveram inseridos em manifestações

culturais em torno da preservação de valores africanos. Para estes, o desenvolvimento da identidade está absolutamente condicionado à participação dos africanos na vida brasileira e de maneira ativa, estes valores foram vistos como constituinte do processo de formação da cidadania. (RIBEIRO, 1996)

Porém, experiências que possibilitam essa construção positiva de uma identidade negra, em grande parte, ocorrem fora das agências de muita importância no processo de socialização e formação de cidadania, como o ensino e a mídia. Através destas, operasse o que Hélio Santos (1994) chamou de *trilha do círculo vicioso*, a descrever o ensino (voltado à branquitude) e a mídia, como agências de negação da importância da presença da cultura africana em nosso país e, portanto, contribuintes do preconceito racial. (SANTOS, 1994)

Abdias Nascimento vai além, descreve a escola, como um espaço onde concepções descritas acima se perpetuam, graças a distorção da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades, quase sempre no sentido de apresentar povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano. (NASCIMENTO, 1991) De modo semelhante (GUSMÃO, 1990) percebe a escola como uma instituição legitimadora da pretensa supremacia branca e de destruição de uma consciência negra, contribuindo para uma internalização desses sentidos, por parte de crianças, tanto brancas quanto negras.

E assim como encontra no externo, essas contradições raciais latentes irão produzir um universo escolar que se apresentará aos estudantes negros de maneira estranha e alheia, pois continuamente repete, reforça, prolonga e valoriza as condições do mundo branco. (LUZ, 1989, p. 44) Uma rotina reprodutiva de discursos e conteúdos que não correspondem as reais condições de vida do negro, nem muito menos traduzem em dimensões históricas os valores civilizatórios negros, a beleza negra, os grandes heróis negros e um histórico e grandioso passado de lutas e sociabilidades das comunidades negras em nosso país.

Quando nossos alunos não se auto reconhecem como negros, mesmo que em fenótipo étnico-racial e/ou sócio culturalmente, possuam elementos para tal, eles reproduzem uma construção ideológica que triunfou nos últimos dois séculos e notadamente continuam a invisibilizar a negritude na sociedade cearense atual apesar dos movimentos de resistência e afirmação. Pauta que tem seu mérito discutido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de

africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros com traços físicos africanos, se digam brancos. (BRASIL, 2004, p. 15)

Daí ser urgente e necessário que currículos e práticas pedagógicas no interior dessas escolas, desenvolvam e trabalhem na propositura de ações que busquem reverter violências, negações, opressões e desqualificações que a cultura afro-brasileira sofreu em detrimento de uma educação colonialista, racista e ideologicamente pautada numa política de embaquecimento. Como afirma Luz:

(...) a imagem da África e do africano promulgada pelas escolas anglo e latino americanas é uma imagem grotesca, humilhante, além de falsa, que mina ou impossibilita toda aspiração da criança negra à realização humana. Na própria África, essas distorções prevalecem nos sistemas educativos herdados do colonialismo. Contestar e banir este sistema de mitos racistas na educação da criança negra, e substituí-lo com uma afirmação autêntica da identidade verdadeira e positiva do africano, é uma função orgânica e primária da organização política, porque, como um sistema, ele corrói diretamente o potencial de um povo rumo à realização do seu protagonismo histórico. (LUZ, 1989, p. 44)

Tão logo como versa grande parte dos textos presentes em projetos políticos pedagógicos das escolas, diretrizes curriculares e políticas públicas educacionais de promoção que se voltam em algum momento nas suas linhas para a construção de uma escola ou rede escolar democrática, não passa de uma mitigação dos reais processos e problemáticas raciais que ocorrem em seus interiores. Uma dissimulação em discurso daquilo que grande parte das escolas continuamente realizam e reproduzem, uma arquitetura educacional estruturada para confortar e fortalecer aqueles que se submetem à visão eurocêntrica de mundo.

Um exemplo dessas permanências se encontra na implantação gradual da nova base nacional comum curricular (BNCC). A BNCC, apesar de não ser nova, tendo sido homologada em 2017, está sendo implementada sobretudo nos últimos três anos, causando impactos diretos na construção de um novo currículo escolar para a educação básica. O documento não tem caráter normativo, mas é base para construção de currículo nas escolas.

É notório que no contexto de produção da BNCC, e pensando-o como documento fruto de um tempo histórico, estão presentes silêncios produzidos no seio de uma disputa de narrativas principalmente no tratamento dado ao tema da escravidão, pós-abolição, racismo e da formação de uma cultura antirracista. Em 600 páginas de documento, a palavra “racismo” é citada 4 vezes, “antirracismo” não aparece. Além disso, as diretrizes postas permitem uma margem pequena de autonomia.

Evidente crer que os professores poderão desempenhar estratégias e práticas de ensino que levem a desenvolver as unidades temáticas do contexto, os objetos de conteúdo e

as respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino no que tangem as questões da escravidão, pós-abolição e do racismo, mas conclui-se que o silêncio da BNCC em relação aos termos também é uma narrativa.

E nesse ponto, ao mesmo tempo em que ocorre uma educação que funcionalmente viabiliza alienação, também transcorre uma aplicada agenda neoliberal responsável por subverter os processos formativos às demandas do mercado. Tão improvável quanto analisar e concluir que os problemas de ordem étnico racial aqui postos estejam desvinculados das questões sociais em nosso país, é também tentar desvincular que esse racismo estrutural em nossa educação esteja desligado da ordem econômica, mais precisamente da exploração colonial,

Com fins de exploração econômica, se procede a desagregar a cultura de um grupo, para facilitar a expropriação de riquezas naturais do território em que está estabelecido e ou para utilizá-lo como força de trabalho barata não qualificada. O processo de desaculturação é inerente a toda forma de exploração colonial ou neocolonial. (LUZ, 1983. p. 67)

A democratização da educação pós ditadura militar, e a ampliação do ensino básico ao superior, nas décadas subsequentes, viabilizando o acesso de negros e indígenas foi um primeiro e importante passo, porém a ausência efetiva de políticas públicas de âmbito social, econômico e educacional que possibilitassem ações afirmativas no campo racial denota o histórico olhar que o estado tem sobre os corpos negros.

Diante do apresentado, o que está exposto é uma reflexão sobre como a educação teve lugar nas históricas e permanentes práticas de violência, que de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. (SOUZA, 2021, p. 25)

Uma pungente e impiedosa violência racial que se demonstrou, na internalização de um projeto hegemonicamente branco, através da tentativa de destruição da identidade do sujeito negro, e que encontrou, na reprodução de um ensino de história que pouco se propôs ser instrumento de transformação sobre as vicissitudes do ser negro brasileiro, formas de contribuição e afirmação do projeto racista nacional.

Projeto esse, que para além da corrosão psíquica e incompatibilização dos sujeitos negros com o ideal branco, ratificando uma *ideologia de cor*, atua sobretudo sobre seus corpos, numa *ideologia do corpo*:

(...) a ideologia de cor é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a ideologia do corpo. De fato, parece-nos evidente que o ataque racista à cor é o close-

up de uma contenda que tem no corpo seu verdadeiro campo de batalha. Uma visão panorâmica rapidamente nos mostra que o sujeito negro, ao repudiar a cor, repudia radicalmente o corpo. (SOUZA, 2021, p. 29)

Violência contra o corpo negro que se materializa tanto pela automutilação, na medida que o próprio negro trava uma escalada inútil de negação contra uma raça e um corpo não aceito pelo ideal branco, quanto pelas violências infligidas sistematicamente e institucionalmente por agentes que atendem a projetos de limpeza étnica onde o corpo negro transita entre o genocídio, a necropolítica e o encarceramento.

3.2 Genocídio, necropolítica e memória do cárcere

Esse tópico traz discussão que coloca em xeque o ideal de sociedade brasileira plurirracial democrática e à luz dos qualitativos, *genocídio* proposto por Abdias Nascimento e *necropolítica* defendido por Achille Mbembe, abordar a política de morte e seus sentidos relegados aos negros brasileiros, que expôs extermínio moral, cultural e que têm sequelas econômicas e demográficas em nossa cidade. Também se fazemos necessária reflexão sobre uma histórica e ainda efetiva instrumentalização generalizada de destruição material de corpos negros a qual nossa juventude está suscetível.

Como vimos em discussões anteriores, desde o princípio do Estado republicano brasileiro, do pós-abolição até os dias de hoje, aquilo que se entendeu por democracia foi diretamente construída e legitimada pelo grupo racial que hegemonicamente, desde os primeiros tempos da nação, possuiu o privilégio de decidir, propagar e se beneficiar das benesses dessa mesma “democracia”: os brancos. E, portanto, ao deter poder de decisão em múltiplos poderes, sejam sociais, econômicos e políticos, esse mesmo grupo tratou de aparelhar cientificamente, educacionalmente, culturalmente e militarmente para que sua cosmovisão prevalecesse em todos os níveis.

O poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, fundador do Teatro Experimental do Negro e do projeto Museu de Arte Negra, Abdias Nascimento, foi um dos maiores expoentes intelectuais da cultura do mundo africano no século XX. Abdias explorou como poucos a questão do processo histórico cultural e racial afro brasileiro e denunciou com voz firme o racismo presente nas narrativas em torno do conceito de democracia racial:

Com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito de *democracia racial*; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. (NASCIMENTO, 2016, p. 47)

Decorre que, como Abdias alertou, o artificioso conceito de *democracia racial* seria naturalmente e recorrentemente confrontado pela realidade social brasileira, onde nem sempre o genocídio da população negra permaneceria escondido ou oculto. E no Brasil, é impossível pensar as relações étnico raciais sem que pensemos como a escravidão determinou em qualidade, extensão e intensidade, as relações físicas e psíquicas dos tipos étnicos raciais que aqui se confrontaram para fundar um país dotado de especificidades étnico, culturais e identitárias tão complexas e muitas vezes distantes da democracia.

O Brasil de hoje é herdeiro direto do projeto colonizador e escravista português que a partir da falsificação dos fatos históricos erigiu tradições que tentaram de várias formas traduzir em legalidade, benevolência e generosidade a empreita colonizadora, seja em solo africano seja na América. Em grande parte, esse ideário se consolidou através de uma educação oficial que encobriu a realidade de saques de terras e povos, assim como da negação de suas culturas – ambos sustentados e realizados, não pelo artifício jurídico, mas sim pela força militar imperialista. (NASCIMENTO, 2016, p. 60)

A história factual mostra que desde o seu sequestro, o negro livre ou escravizado tinha definido o seu papel no interior da dinâmica parasitária e imperialista no contexto da escravidão, onde estes trabalhadores atuaram como força motriz de trabalho e produziram riquezas para uma elite escravocrata. Desse processo decorre uma herança histórica, concreta e simbólica para as gerações contemporâneas dos descendentes de escravizados de muita expropriação, dor e violência, e de privilégios acumulados pelos descendentes dos escravocratas. (BENTO, 2022, p 23)

Durante séculos as condições degradantes para o desempenho destas funções foram atenuadas e encontraram eco num passado próximo pelos entusiastas e sob um forte discurso de democracia racial, que constantemente produziram narrativas que disfarçaram a violência e crueldade a que uma grande massa de trabalhadores e trabalhadores foram submetidas enquanto consolidavam a economia nacional voltada exclusivamente para a aristocracia branca.

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes – os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos – consistia no exercício da

indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria. (NASCIMENTO, 2016, p. 59)

Com o advento da abolição da escravidão, e do novo panorama político que se apresentava no final do século XIX, essa mesma elite deixou muito evidente que a prioridade não seria identificar e implementar resoluções econômicas capazes de assegurar subsistência a uma grande parcela do povo brasileiro. Também não se daria no âmbito político, com a efetivação do pleno exercício da cidadania e tampouco de uma integração colaborativa para a construção de uma cultura nacional plurirracial. A preferência seria, desde os primórdios da “libertação”, a preocupação com a limpeza étnica da nação através de um genocídio que ocorreu em várias frentes.

“Limpeza” essa, por muitas vezes justificada através de postulados deterministas que ao contrário do que se costuma delimitar temporalmente, continuaria presente nos discursos ditos científicos mesmo na segunda metade do século XX. Visões que incapacitam qualquer possibilidade de constituição de uma sociedade pluriétnica democrática, pois recaem em violências raciais ao afirmar que o negro,

puro nunca poderá, com efeito, assimilar completamente a cultura ariana, mesmo os seus exemplares mais elevados: a sua capacidade de civilização, a sua civilidade, não vai além da imitação, mais ou menos perfeita, dos hábitos e costumes do homem branco. (VIANA, 1956: 154 - 155)

Como não lembrar do médico eugenista Raimundo Nina Rodrigues, que a partir de posições claramente higienistas e defensor nato do branqueamento da sociedade brasileira, não se escusou de afirmar que presença da raça negra na sociedade brasileira era fator determinante para sua inferioridade: “até hoje não se puderam os negros constituir em povos civilizados” (RODRIGUES, 1982, p. 49).

Muitos desses enunciados científicos e ideais de branqueamento que estão presentes no pensamento de Nina Rodrigues também serão partilhados por intelectuais cearenses. Que por sua vez, tentarão concretamente imprimir visões de que a mestiçagem com influência negra na sociedade cearense, possibilitaria, para além de uma inferiorização biológica sobre as futuras gerações, um fator de enfraquecimento cultural.

Para Abdias do Nascimento, esse processo genocida foi “nutrido no ventre do racismo” e empreendido para efetivar um projeto “cruamente racial”, salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como “inferior” (NASCIMENTO, 2016, p. 81) Assim, muitos foram os “postulados científicos” que tentaram fornecer suporte vital para uma ordem pretensamente hegemônica da raça branca sobre a negra ou a mestiça, miscigenada. Miscigenação essa, usada como forma de eliminação da raça

negra ao longo de gerações.

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O “problema” seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. Tal proposta foi recebida com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante. O escritor José Veríssimo, por exemplo, exultou: “Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer.” (NASCIMENTO, 2016, p. 84)

Nesse sentido, a rotulação de uma sociedade mestiça às vistas da ideologia racial brasileira amparava um discurso no qual estaria ausente discriminações de natureza racial, pois quanto à origem étnica do sujeito, censitariamente, seria mais acessível qualificar que majoritariamente faríamos parte dessa interação racial, e assim nos aproximaríamos de um tipo nacional, o ‘pardo’. O problema é que desse processo decorrem anomalias estatísticas que recaem num progressivo branqueamento da raça, fruto de uma estratégia de genocídio da população negra em nosso país.

Como afirma Giorgio Mortara, demógrafo “de reconhecida autoridade” citado por (NASCIMENTO, 2016, p. 90), haveria uma tendência dos censos em classificar os filhos entre pessoas *pardas* com *negras*, como *brancos*¹⁶. Ocasionalmente, na apresentação final dos dados sobre o perfil racial da sociedade, um exponencial crescimento de pessoas brancas em detrimento da diminuição de negros.

Estratégias como essa foram aplicadas visando um ideal de branqueamento que, avançando de maneira sutil, promoveu invisibilização e genocídio da população afro brasileira, pois em grande medida, são a partir das estatísticas demográficas e censos que o poder dirigente se utiliza pra justificar políticas públicas voltadas a conceder e sobretudo negar acesso a posições sociopolíticas e econômicas aos negros.

Mas nem só da forma sutil e mascarada vive o racismo brasileiro. Ao estabelecer relações raciais fragmentadas e hierarquizadas, o racismo se mostrou como uma *tecnologia de poder*, determinando classificações vitais, disciplinares e regulamentadoras, e sendo sobretudo utilizada pelo Estado para evocar a expressão máxima de sua soberania, onde reside, em grande medida, a decisão de quem deve viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018). E foi no exercício da mortalidade, da morte política, da expulsão e da rejeição sobre os corpos, que o Estado moderno racista exerceu sua feitoria, como nos traduz Silvio Almeida:

¹⁶ Classificações utilizadas por Giorgio Mortara.

O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. (ALMEIDA, 2019, p. 115.)

O filósofo francês Michel Foucault apresentou seus estudos próprios da relação entre política e morte através da noção de *biopoder*. No cerne do conceito, o filósofo francês opera uma ideia de que para exercer a soberania no direito de matar, ocorrem necessariamente, e anterior ao produto morte, a elaboração de uma relação de inimizade, a produção da exceção, a emergência de um inimigo ficcional. Nesse sentido, o biopoder se caracterizaria justamente sobre o controle e a separação entre os indivíduos que devem viver e os que devem morrer, perfazendo muitas vezes nessa equação, elementos biológicos e raciais dentro de uma população, para determinar sua segregação.

Muito cedo encontramos os elementos fundamentais que constituem a possibilidade da guerra e que lhe garantem a manutenção, o prosseguimento e o desenvolvimento: diferenças étnicas, diferenças das línguas; diferenças de força, de vigor, de energia e de violência; diferenças de selvageria e de barbáries; conquista e servidão de uma raça por uma outra. O corpo social é no fundo articulado a partir de duas raças. É a ideia segundo a qual a sociedade é, de um extremo a outro, percorrida por esse outro enfrentamento das raças, que encontramos formulado já no século XVII e como que matriz de todas as formas sob as quais, em seguida, investigaremos a fisionomia e os mecanismos da guerra social. (FOUCAULT, 2005, p. 71)

Assim, a aceitação e a naturalização da morte do outro atravessava a produção de um discurso eminentemente racial que em torno de um instrumento de luta no propósito de aniquilação de um grupo sobre o outro. O racismo¹⁷ para Foucault seria um catalisador para a produção de uma soberania, no qual o poder sobre a preservação do patrimônio biológico da raça dita hegemônica desencadearia uma série ações genocidas sobre a raça dita inferior.

Esse discurso da luta das raças – que, no momento em que apareceu e começou a funcionar no século XVII, era essencialmente um instrumento de luta para campos descentralizados – vai ser recentralizado e tornar-se justamente o discurso do poder, de um poder centrado, centralizado e centralizados; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento,

¹⁷ O próprio filósofo trata de conceituar racismo, para o filósofo: “O racismo é, literalmente, o discurso revolucionário, mas pelo avesso. Ou, ainda, poderíamos dizer isto: se o discurso das raças, das raças em luta, foi mesmo a arma utilizada contra o discurso histórico-político da soberania romana, o discurso da raça (a raça no singular) foi uma maneira de inverter essa arma, de utilizar seu gume em proveito da soberania conservada do Estado, de uma soberania cujo brilho e cujo vigor não são agora assegurados por rituais mágico-jurídicos, mas por técnicas médico-normalizadoras. A custa de uma transferência que foi a da lei para a norma, do jurídico para o biológico; à custa de uma passagem que foi a do plural das raças para o singular da raça.” (FOUCAULT, 2005, p. 95-96)

todos os discursos biológicos-racistas sobre a degenerescência, mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade. (FOUCAULT, 2005, p. 72-73)

Segundo Foucault, foi no Estado Nazista onde ter-se-ia reunido o modelo da formação de um poder que combinava completamente as características de um Estado racista, assassino e suicidário, abrindo-se caminho para a consolidação do direito de matar, através da chamada “Solução final”, projeto de guerra e extermínio colocado a cabo pelo regime nazista contra seus adversários.

Porém, o filósofo francês se exime de mencionar em sua obra, que foram nos territórios colonizados que esse direito soberano de matar foi exercido na prática em decorrência de um *racismo de Estado*¹⁸ e da relação entre política da raça e política da morte. E como já tinha discursado Cesáire¹⁹, o assombro com que a Europa recebe os relatos e provas documentais do holocausto nazista veio da compreensão de que se reproduzia em solo europeu e entre brancos, um genocídio em escala industrial que já era aplicado nas colônias africanas e asiáticas contra os povos ditos “não civilizados”.

Se as relações entre a vida e a morte, a política de crueldade e os símbolos o abuso tendem a se embaralhar no sistema de *plantation*, é interessante notar que é nas colônias e sob o regime do apartheid que surge uma forma peculiar de terror. A característica mais original dessa formação de terror é a concatenação entre o biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio. A raça é, mais uma vez, crucial para esse encadeamento. De fato, é sobretudo nesses casos que a seleção das raças, a proibição dos casamentos mistos, a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos foram testados pela primeira vez no mundo colonial. Aqui vemos a primeira síntese entre massacre e burocracia, essa encarnação da racionalidade ocidental. (MBEMBE, 2018, p. 32)

Foi a partir da experiência do colonialismo e da formação dos Estados modernos que exerceram usos administrativos pautados na morte, que o historiador e filósofo camaronês Achille Mbembe trabalhou conceitos como *necropoder* e *necropolítica* para debater sua estrutura político-jurídica. Mbembe desenvolveu seu aporte teórico a partir dos expedientes coloniais, nos quais foram possíveis de testemunhar na forma mais pura, e sob uma constituição de poder (não necessariamente estatal) com base normativa, o direito de matar. Também na contemporaneidade com a concatenada relação entre política²⁰ e exercício da soberania, ambas trabalhadas sob a racionalidade de um projeto centrado na

¹⁸ Para Foucault, o racismo de Estado é um racismo em que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; A prática de um racismo interno, em prol da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social que o autor propõe. (FOUCAULT, 2005, p. 73)

¹⁹ CESÁIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução: Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D’Salet. Cronologia de Rogério de Campos. – São Paulo: Veneta, 2020.

²⁰ Para Mbembe, “a política é o exercício da razão na esfera pública”. (MBEMBE, 2018, p. 10)

“instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos” (MBEMBE, 2018, p. 10)

Para Mbembe, qualquer relato histórico que avalie os princípios do terror moderno precisa dissertar sobre a escravidão, pois é na experiência colonial escravista que se encontra uma das primeiras mostras do que seria a experimentação biopolítica. (MBEMBE, 2018, p. 27) Decorre do fato de ter o poder sobre a vida do outro, dissolvendo sua humanidade e infringindo ao escravizado uma morte em vida, que esteve assentada a crueldade e a violência.

Como instrumento de trabalho, o escravo tem um preço. Como propriedade, tem um valor. Seu trabalho responde a uma necessidade e é utilizado. O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em “estado de injúria”, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos. O curso violento da vida de escravo se manifesta pela disposição de seu capataz em se comportar de forma cruel e descontrolada ou no espetáculo de sofrimentos imposto ao corpo do escravo. Violência, aqui, torna-se um componente da etiqueta, como dar chicotadas ou tirar a vida do escravo: um capricho ou um ato de pura destruição visando incutir o terror. A vida do escravo, em muitos aspectos, é uma forma de morte-em-vida. (MBEMBE, 2018, p. 29)

Essa incongruente relação entre a liberdade da pessoa e a liberdade de propriedade está implícita em grande parte dos dispositivos normativos que, durante o regime escravocrata, legitimaram a desumanização de pessoas, transformando-as em propriedade de outras e afirmando o poder sobre a vida. Sob o julgo colonizador, a escravidão consagrou espólio, tortura e genocídio, num evidente exercício de soberania baseada no terror e na subjugação da vida ao poder da morte.

Esse mesmo poder sobre a morte exerceu controle sobre os corpos e seus territórios. A soberania colonial dada na ocupação, foi em si uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico, que inscreveu sobre o terreno, um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa territorialização produziu fronteiras, hierarquias, regimes de propriedade e classificações das pessoas em diferentes categorias. Ao ocupar, dividir e compartimentar os espaços, definindo os limites, essa soberania definiu quem importa e quem não importa. (MBEMBE, 2018, p. 41)

E o Estado brasileiro como herdeiro desse necropoder tem uma longa de história de atuação de suas forças de violência sobre comunidades populares. Violência esta, impetrada como tamanha crueldade, que é impossível ser descolada do conceito de barbárie e genocídio que tratamos aqui, sobretudo quando alcança corpos não brancos como alvos. Nos valem de Antônio Bispo para tratar nos lembrar destes massacres:

Também se deu pela barbárie, como esquecer dos massacres em Quilombo dos

Palmares/AL, Canudos/BA, Pau de Colher/PI e o Caldeirão, esta última localizada na região do município do Crato, Estado do Ceará. Comunidades contra colonizadoras que ameaçaram o Estado Brasileiro com seus arranjos de auto sustentação econômica, ideais de liberdade e promoção de uma força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalece essas populações no embate contra a colonização. (SANTOS, 2015)

Trazer a discussão para a contemporaneidade brasileira é constatar que a territorialização, o estado de sítio e os regimes de *apartheid* modernos como aborda Mbembe, estão presentes em nossa história tanto quanto hoje se fazem presentes em nossas grandes metrópoles.

Além disso, o exercício que as políticas estatais de segurança e as grandes agências de comunicação exercem diariamente para determinar ambientes propícios a violência e medo, no qual a extrema pobreza e violência estão naturalizadas a tal ponto, que mesmo com a produção cotidiana de um montante de mortes, não causam grandes impactos na resolução dos crimes ou apelos midiáticos em proporções maiores, por se tratarem principalmente de jovens negros.

O sistema penal brasileiro e a própria atuação das forças de segurança nas áreas periféricas e bairros menos assistidos pelas políticas públicas contemporâneas são bem semelhantes a ocupação colonial, onde, em ambos os regimes, morte e liberdade estão irrevogavelmente entrelaçadas e as manifestações da morte geralmente emergem materializadas numa política genocida ancorada em grande medida nas intervenções policiais, sendo que

o terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais contemporâneos. Ambos os regimes são também instâncias e experiências específicas de ausência de liberdade. Viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de “viver na dor”: estruturas fortificadas, postos militares e bloqueios de estradas em todo lugar; construções que trazem à tona memórias dolorosas de humilhação, interrogatórios e espancamentos; toques de recolher que aprisionam centenas de milhares de pessoas em suas casas apertadas todas as noites do anoitecer ao amanhecer; soldados patrulhando as ruas escuras, assustados pelas próprias; crianças cegas por balas de borracha; pais humilhados e espancados na frente de suas famílias; soldados urinando nas cercas, atirando nos tanques de água dos telhados só por diversão, repetindo slogans ofensivos, batendo nas portas frágeis de lata para assustar as crianças, confiscando papéis ou despejando lixo no meio de um bairro residencial; guardas de fronteiras sem motivo algum; ossos quebrados; tiroteios e fatalistas – um certo tipo de loucura. (MBEMBE, 2018, p.68-69)

Quando sobrepomos a análise de Mbembe acerca dos territórios colonizados sobre as atuais periferias e áreas de risco das grandes cidades brasileiras, onde, sob a atual estruturação da política neoliberal, e na qual, seus desdobramentos nos planos de austeridade

e na redução das redes de proteção social, promovem, como afirma a professora Ana Luiza Flauzina, a configuração da espacialidade urbana que lançou a população negra desde o pós-abolição para as periferias de todo o país dando uma boa dimensão da precariedade e dos instrumentos de aniquilação física e simbólica que diuturnamente trabalham para extinguir o contingente negro brasileiro (FLAUZINA, 2006, p. 101)

Nesse contexto a necropolítica se faz nos múltiplos mecanismos de aniquilação das vidas negras. Para além da destruição em torno das subjetividades, da identidade negra, do continuo universo de penúria e desesperança, da política de abandono, se dá numa sistemática de extermínio e encarceramento em massa sobre corpos negros. Sucessivas são as pesquisas, censos e observatórios sobre violência urbana que cruzam dados sobre violência, classe, gênero e raça e dão a tônica da realidade social brasileira na questão.

Dados do Atlas da violência 2021²¹, divulgado pelo Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA), mostram que entre 2009 e 2019, o Brasil teve 623.439 pessoas assassinadas, dos quais, 333.330 eram adolescentes e jovens (15 a 29 anos), e que 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras, fazendo com que um negro tenha 2,6 vezes mais chance de ser assassinado do que um não negro, além do mais, a proporção na taxa de homicídio é de 29,2 para negros e 11,2 para não negros a cada 100.000 habitantes dentro destes grupos populacionais, e que entre as mulheres, em 2019, 67% das vítimas de homicídio eram negras, configurando um aumento de 2% em relação ao censo anterior.

Quando examinamos a expressiva e crescente taxa de assassinatos sobre adolescentes e jovens ao longo da última década entendemos a existência prolongada de um processo herdado de um passado que não demonstra sinais de arrefecimento, e no qual o Estado, como estrutura operacional dessa dinâmica, não possui interesse em intervir, pelo contrário, percebe-se como certo grau de relativização sobre esses índices de mortalidade, uma assimilação aos expedientes adotados na consumação do extermínio da juventude, sobretudo, negra.

Os dados da vitimização juvenil negra, acolhidos com complacência por Estado e sociedade civil, demonstram, nesses termos, o caráter inequívoco da instrumentalização do sistema penal na produção do extermínio desse contingente populacional. Dentro do marco da revolução tecno científica, que tende a

²¹ Neste Atlas da Violência 2021, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) contaram com a parceria do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). Como realizado nas últimas edições, buscou-se retratar a violência no Brasil principalmente a partir dos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em 10/10/22 às 14:44.

reconfigurar os termos de sua intervenção, não se observa qualquer possibilidade de arrefecimento, mas, ao contrário, de potencialização da produção da morte em massa. (FLAUZINA, 2006, p. 117)

O panorama atual alerta para o fato de os corpos negros serem a maior parte das vítimas de homicídio no país, ou seja, a questão da violência quando interseccionalizada com a questão racial, produz uma eliminação física que aponta para um projeto de extermínio não apenas do indivíduo, mas também da coletividade étnico racial a qual pertencem.

As estatísticas apontam para um processual atentado contra a juventude negra brasileira, e como alerta (FLAUZINA, 2006, p. 116): “Não há flagrante mais incontestável de uma política de extermínio em massa: deve-se matar os negros em quantidade, atingindo preferencialmente os jovens enquanto cerne vital da continuidade de existência do grupo.”

Como temos tratado desde o início das discussões no presente trabalho, outro aspecto que contribui com essa conjuntura de precarização da vida da população negra e que também é decisivo no processo genocida é o aspecto educacional, tanto das políticas de acesso as redes de ensino quanto no nível de escolaridade alcançado pelos jovens e adultos negros. Sobremaneira porque no mundo contemporâneo a escolarização é requisito primordial para o ingresso num mundo do trabalho onde se tenha acesso às carreiras mais bem remuneradas e possibilidades de ascensão econômica dentro do arranjo social.

Quando se observa os índices de falta de acesso e evasão escolar, desde os níveis básicos de educação até o ensino superior em nosso país, percebemos o quão presentes estão as barreiras políticas, econômicas e burocráticas que impedem que um grande contingente de pessoas permaneça alheias as possibilidades de galgarem espaços formais em nossa sociedade.

Para além dos relatórios anuais que produzem estatísticas sobre evasão escolar e fornecem panorama acerca dos impedimentos de ingresso, permanência e conclusão ao sistema educacional, é preciso refletir sobre o empreendimento racista de afastamento da população negra sobre os processos pedagógicos que promovam frentes de debate em relação a questão racial brasileira. Numa contraposição a insistência de abordagens epistemológicas que reafirmam estigmatizações relativos à população negra. Como elucida Ana Luiza Flauzina:

Na produção daquilo que se costuma chamar de evasão escolar, que aqui entendemos como um processo de exclusão forjado pelo aparato institucional, além dos efeitos mais visíveis das dificuldades de acesso, segurança e condições financeiras para a aquisição do material escolar, também estão colocadas as questões epistemológicas que fazem do ensino um local de reprodução e reconhecimento dos acontecimentos relacionados ao segmento branco e de estigmatização de todos os eventos e contribuições referentes à população negra. Se, como salientamos em outro momento,

a construção do passado é fundamental na afirmação de um sentido de coletividade, a forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos brasileiros, desprovidos de um sentido de diversidade substantivo, não pode ser descartada enquanto fator que contribui para o distanciamento dos negros dos espaços formais de educação. (FLAUZINA, 2006, p. 106)

Dessa forma, afastando metodicamente a população negra do alcance pleno a educação, trabalho, saúde, moradia, lazer, cultura, e sob uma distribuição espacial urbana que segrega, os poderes públicos e privados atuam na produção de um genocídio material e simbólico, que vai se banalizando frente a reiterados episódios cotidianos onde ocorrem uma intensa assimilação estética, pela grande mídia, do ser negro com as categorias pobreza e violência, e dessa associação, decorre a construção de um arquétipo ordinário que torna trivial toda ordem racista.

A presença marcante de uma cultura de impossibilidades compõe todo um arcabouço do processo que temos chamado, genocídio, e denota a qualquer custo, sobrecargas geracionais, sobre os descendentes daqueles que tornaram capaz a existência desse país, ditando a tônica do racismo impregnado tanto nas relações sociais quanto nos diferentes departamentos institucionais que procedem, sob um viés preconceituoso, a violação de direitos e o extermínio de toda uma geração de jovens negros brasileiros.

Atentando para as demais características do genocídio, podemos perceber como a população negra no Brasil está submetida a esse tipo de procedimento. Dos homicídios irrefutáveis, passando pelas situações descritas que comprometem física e mentalmente os indivíduos e todas as debilidades forjadas para a sua fragilização e morte, chegando às práticas de esterilização que procuram evitar a reprodução da vida do segmento populacional, a verdade é que essa é uma definição que se adequa perfeitamente à nossa realidade. No Brasil, o institucional tem sido mesmo um espaço privilegiado para a consecução de um projeto que se dá tanto por uma via ativa, em que todo o instrumental está voltado para a materialização do extermínio, quanto pelos sofisticados mecanismos da omissão, que deixam perecer aos montes os indivíduos a serem descartados (FLAUZINA, 2006, p. 119)

Diante do exposto, e partindo das relações étnico raciais na compreensão de categorias como genocídio e necropolítica, é inquestionável uma realidade na qual se faz presente políticas institucionais em curso, que atuam para invisibilização ou eliminação do contingente negro no Brasil. O Estado brasileiro assumiu, desde a abolição da escravatura, uma posição, pautada no racismo, de operacionalização do biopoder, mas que diferente do expediente escravista, no presente, se reveste do véu da democracia racial para mascarar uma metodologia de dominação.

Uma dominação que, apesar dos enfrentamentos e das agências negras do pré e pós abolicionistas, ainda perdura e se fortalece com a ascensão e sucessão de governos sob forte viés racista, elitista e machista. Daí, urgente e necessário que se assumam e se estabeleçam

francos debates sobre a contenda dos conflitos sociais e raciais no Brasil, onde se disserte acerca das consequências do discurso de democracia racial nas implícitas e explícitas investidas institucionais contra a população negra em nosso país.

Dentro dessa dinâmica, a forma como o genocídio se processa no país, afasta-se dos moldes convencionais com que se tem compreendido essa categoria. A partir de uma leitura pela via da criminalização, a responsabilidade está posta de maneira difusa. Aqui, o genocídio está nas bases de um projeto de Estado assumido desde a abolição da escravatura, com o qual nunca se rompera efetivamente. A agenda genocida é recepcionada pelos sucessivos governos que assumiram a condução do país desde então, sem que se alterassem os termos desse pacto. Daí a grande dificuldade em se ter acesso ao projeto: ele não é episódico, mas estrutural. (FLAUZINA, 2006, p. 120)

O debate também perpassa o reposicionamento do ensino de História para refletir sobre essa arquitetura estrutural de omissões que pautou a existência de um projeto de Estado voltado ao apagamento, invisibilização, inferiorização, genocídio e encarceramento da população negra cearense e que terá, como veremos o tópico seguinte, algumas de suas saídas a partir de um dimensionamento da história escrita e ensinada, numa exposição sobre memória, identidade, território e sociabilidades negras que permeiam a vida cotidiana do nosso estado.

3.3 Ensino de história, território e sociabilidade

O tópico enfatiza a necessidade de compreender a prática educativa como uma atividade mediadora no seio de uma prática social tanto de contextos locais quanto globais, marcando posição na defesa de um ensino de história que pretenda instrumentalizar o indivíduo, enquanto ser social, para atuar na circunstância histórico-geográfica a qual está inserido. Nesse sentido, tecer olhares sobre as sociabilidades negras presentes em território urbano poderá fornecer ricas referências que modifiquem a suposta situação da não existência da população negra em Fortaleza.

Buscando também a superação daquela que parece ser a tônica de um ensino de história sob uma perspectiva enviesada ou por vez única em que pesa a toda questão relativa à pessoa afrodescendente, algo restrito à questão da cor da pele e às características físicas sempre referenciada ou associada ao preconceito e à discriminação. Assumimos assim, ser de grande importância uma discussão a respeito de um ensino que lide com a complexidade da identidade negra a partir das expressões culturais, religiosas e de sociabilidade que ocuparam e ainda ocupam territórios urbanos em nossas grandes cidades.

Para além das profundas pautas que já discorreremos sobre a construção e consolidação do racismo em detrimento das características fenotípicas e psicológicas, é

preciso entender que a estrutura racista engloba um arcabouço mais amplo em torno das características raciais e étnicas da identidade negra no Brasil, e que a manutenção da narrativa hegemônica branca europeizada perpassou violências diárias como a invisibilização, inferiorização e a criminalização das práticas de sociabilidades negras em território nacional.

Os aspectos étnicos, extremamente mais complexos e mais ricos do que os aspectos biológicos, influenciaram várias expressões culturais e religiosas brasileiras, apesar de também servirem de referência para a avaliação negativa de pessoas. Integra o processo de construção e manutenção do racismo apresentar as culturas africanas como folclóricas, primitivas e inferiores, se comparadas à branco-européia. Assim, alguns de seus elementos são simplesmente omitidos nos estudos da formação do brasileiro, com exceção dos aspectos da escravidão à qual o africano foi submetido. O africano tem sido considerado até como construtor de cultura, mesmo vista como folclórica, porém dificilmente como construtor de civilização. Assim, o preconceito contra a população afro-descendente tanto se dá em relação a variáveis raciais, visíveis na constituição fenotípica, quanto em relação às variáveis étnicas, entendidas como aspectos culturais também de menor valia. (FERREIRA, 2000. p. 52)

Nesse ponto é necessário e urgente disputar um ensino que realize enfrentamentos a um currículo que por tempos submeteu crianças e jovens às crenças e valores culturais do branco europeu, contribuindo para a produção e/ou afirmação de estereótipos negativos feitas de maneira consciente e inconsciente através da promoção e difusão de sociabilidades estritamente brancas ou quando não, numa carregada ilustração da cultura indígena e/ou afro brasileiras de maneira folclorizada e estereotipada.

Isso posto, entendemos que o legado de uma educação euro referenciada foi a promoção da folclorização das práticas populares, sobretudo negras e indígenas, com marcas profundas de estigmas e estereótipos sobre essas culturas. Também ressaltamos a sempre evidente abordagem dessas práticas culturais apenas em datas comemorativas no âmbito escolar, o que representa um obstáculo representativo ao se tentar estabelecer uma interlocução entre o que se ensina nas escolas (cultura formal) e a cultura popular (lógica não formal).

A cultura popular, historicamente, nunca foi tida enquanto um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. A forma “folclorizada” como ainda hoje é retratada as manifestações da nossa cultura popular, nos programas educacionais da maior parte das escolas, sejam elas particulares ou públicas, é um exemplo claro sobre os preconceitos que persistem nesse âmbito, herança de uma racionalidade eurocêntrica, que influencia ainda, a maioria dos programas formais de educação. Na maioria dos casos, a cultura popular só entra nos programas educacionais por via de atividades relativas a datas especiais como o mês do folclore, o dia da consciência negra, as festas juninas, etc... se limitando a uma abordagem superficial e caricaturada de seus elementos, não se constituindo enquanto um saber legitimado e valorizado pela cultura escolar. Essa realidade tem se modificado nos últimos anos, mas os avanços ainda são restritos, pois antes de mais nada é preciso que haja uma mudança na mentalidade de educadores e gestores educacionais, ainda pautada por uma racionalidade objetivista. (ABIB, 2006, p.

212).

Ao aproximar a criança, desde a tenra idade, dos signos brancos, seja na sala de aula com os conteúdos e materiais didáticos, nas festas escolares em torno de datas cívicas ou religiosas, e em toda forma de sociabilidade tanto no espaço escolar quanto fora dele, aquela, será comumente e trivialmente submetida às crenças e valores da cultura branca dominante, onde ocorrerá a internalização de uma noção na qual, as expressões culturais brancas serão consideradas corretas, adequadas e portanto devem ser assimiladas e reproduzidas, e a cultura negra, errada, negativa e portanto deve ser prontamente repelida e rechaçada.

Algumas destas representações foram objeto de pesquisa da professora Regina Pahin Pinto que estudou a representação do negro em livros didáticos de leitura e teceu comunicações sobre o consistente papel social desempenhado pelos materiais didáticos no tocante a consolidação de uma imagem negativa em torno do negro em nossas instituições escolares. A análise da representação das categorias étnicas foi empreendida a partir de um estudo dos personagens que aparecem tanto nos textos quanto nas ilustrações desses livros.

A pesquisadora observou que, referente aos indicadores ilustrativos, praticamente todos os tópicos ilustrados privilegiam os personagens brancos nos livros. Além disso, se mostram, além de mais frequentemente retratados, desempenhando funções que representam a espécie (coletivos ou multidões que são homogeneamente brancos), ocupando posições de relevância nas ilustrações que retratam grupos de personagens e são os que mais se destacam nos espaços de maior visibilidade dos livros. Por outro lado, evidenciou que personagens negros e mestiços possuem uma frequência muito baixa nas ilustrações, que inexistem a retratação de grupos ou grandes coletivos negros e que com raras exceções foram notadas personagens negras ocupando posições de destaque na ilustração ou em locais centrais nos livros, tais como a capa. (PINTO, 1987, p.70)

Quando os estudos adentraram no aspecto textual, praticamente o que se percebeu foi uma repetição do que ocorre na ilustração. A existência de constante descrição e atividades em torno dos personagens brancos apenas evidenciou a importância confirmada por alguns indicadores. À cor branca, se atribuiu o estatuto de normalidade e da universalidade, dada a omissão de informação quanto a sua cor nos casos em que a personagem é branca. Como afirma (PINTO, 1987, p. 70): “A condição de representante da espécie transparece, também, quando se consegue detectar, através de meios indiretos, que as multidões ou grupos que não tiveram sua cor explicitada são brancos.”

Por fim, os últimos produtos de análise se fizeram presente na observação da categoria vida e morte e na relação com as características demográficas, sociais e relação com

atividade profissional e escolar. Na primeira categoria, houve uma confirmação mais uma vez da relevância dos personagens brancos, pois entre estes, existe um maior percentual de vivos ou representados como tal, enquanto que entre as personagens negros e mestiços prevalece uma maior parcela de mortos, portanto atuações com diminutas possibilidades dentro da narrativa construída. Regina Pinto destacou também que os negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior de percentual de personagens negativos.

No que se refere as características demográficas e sociais e a relação com a atividade profissional e escolar foram observadas diferenças marcantes. Enquanto os personagens brancos são apresentados de maneira bastante heterogênea, seja assumindo diferentes nacionalidades ou ocupando diferentes contextos, sejam com diversas religiões ou atividades laborais, exercendo profissões tanto variadas quanto de maior prestígio social e poder econômico. Os personagens negros e mestiços, para além dos estigmas negativos já tratados anteriormente quanto a uma imagem estereotipada, fora de contextos familiares, de sociabilidades comemorativas, são retratados frequentemente como pobres, com pouca ou sem nenhuma escolarização, sob uma apresentação religiosa exótica e ocupantes de poucas atividades profissionais bem mais humildes que a dos personagens brancos, quando não, destituído da condição de trabalhador livre e apresentado como escravo. (PINTO, 1987, p.70)

São nesses arquétipos, que costumeiramente se fazem presentes em livros, manuais, materiais didáticos afins, exposições escolares nos eventos e em outras ferramentas pedagógicas presentes em torno de um ensino de História tradicional desde o pós-abolição, que foi sendo sedimentado um preconceito implícito em torno de uma memória, uma história e uma proposição identitária absolutamente pejorativa do negro brasileiro. É na escola e num ensino que acena à hegemonia branca, onde a criança será submetida a crença de que os valores da cultura branca dominantes são universais e corretos, portanto, assimiláveis.

É comum o afro descendente absorver e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do “branco ser certo” e o “negro ser errado”. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente. Ressalta que tal processo se dá já a partir da escola onde, por intermédio das práticas e dos próprios livros escolares, a criança desenvolve e alimenta tais estereótipos. Apesar de nem sempre haver uma hostilidade declarada contra a criança afrodescendente, há uma consistente valorização dos valores branco-europeus, de forma a favorecer, nas crianças, a identificação com os ideais do grupo dominante branco. (FERREIRA, 2000, p. 70)

Assim, a apropriação de uma visão de mundo predominantemente branca se faz numa sistemática e concomitante, desvalorização do mundo negro no ensino, seja pela falta de conteúdos e atividades que abordem a história da África e afro-brasileira, seja pela tradução de uma memória negativa. Em ambos os casos as consequências recaem na dissociação e

afastamento que crianças e adolescentes passam a ter de referenciais históricos negros ao qual pertencem, ao passo que, referenciam-se em valores brancos, numa tentativa, de atenuar a aflição dos antagonismos inerentes a sua identidade²² étnico racial com o mundo hegemônico a sua volta.

Diante dessa histórica série de situações desfavoráveis na construção positiva de uma memória histórica coletiva negra e de uma identidade voltada a criança afrodescendente e admitindo as instituições escolares como intensos espaços de disputa territorial e relações de poder, inclusive étnico raciais, pois funcionam como “um microcosmo que reproduz o mesmo esquema estrutural da relação entre os que se consideram euro-descendentes e os afro-descendentes da sociedade brasileira como um todo, isto é, uma relação assimétrica de dominação/subordinação” (PEREIRA, 1987), que nós também acreditamos ser um espaço a ser disputado.

Algumas agências formadoras, como a escola, levam a criança a tomar consciência de que é discriminada, além de alimentar uma autoimagem negativa. Nos dos livros escolares, com raras exceções, a figura do negro ainda é vista de maneira folclorizada, associada à escravidão e sua história africana é omitida. Há um despreparo dos professores no lidar com as diferenças individuais, quaisquer que sejam elas. Cabe aqui a proposta de um amplo debate, em termos educacionais, sobre o preconceito, as práticas discriminatórias e maneiras de superá-los, em função da importância da escola na construção das identidades das crianças, núcleos estruturantes formadores dos futuros adultos. (FERREIRA, 2000, p. 170)

Deste modo e a luz dos movimentos sociais e dos educadores negros que antecederam esta pesquisa e lutaram por bases materiais e legais que fundamentassem e garantissem um processo de subversão e reposicionamento da história cultural, política, econômica e social brasileira conquistando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira com a lei orgânica do município de Fortaleza²³ e a lei 10.639 (BRASIL, 2003), perfazemos através desse trabalho uma agenda de esforços para se pensar a visibilização da contribuição e luta dos negros na história do Brasil e do Ceará.

²² A identidade, vista aqui como um processo dinâmico de transformações pessoais, que demonstra ser uma categoria favorável para a compreensão da dinâmica existencial dos indivíduos e especialmente importante para a construção da cidadania dos afrodescendentes, em um contexto que, historicamente, os vem discriminando negativamente.” (FERREIRA, 2000, p.169)

²³ Art. 226 § 1º da Lei Orgânica do Município. Do Cap. IV da Educação e da Cultura.

1º - Serão ministradas, obrigatoriamente, nos estabelecimentos de ensino público e privado, com envolvimento da comunidade, noções de:

1. Direitos humanos;
2. Regras de trânsito;
3. Sexologia;
4. Cultura cearense, abrangendo os aspectos históricos, geográficos, econômicos e sociológicos do Estado e do Município;
5. Cultura afro-brasileira e indígena.

Esforços que resultem num ensino de história que dentre outros objetivos, tenha como defesa a luta por uma identidade de cidadão e resgate da cidadania negra que fora negada na história deste país, e que busque através de suas práticas, conteúdos e materiais, dentro e fora de sala, reconhecimento da memória afrodescendente, reconhecimento às comunidades negras nos seus direitos humanos e sociais, reconhecimento das terras quilombolas enquanto espaços de suas culturas e valorização do homem e da mulher negra no seu papel histórico na construção do Ceará e do Brasil, sem qualquer tipo de discriminação. (FERREIRA SOBRINHO, 2009, p. 56)

Cidadania e reconhecimentos estes que foram negados já desde os primeiros momentos do novo regime republicano. Como já trouxemos anteriormente, o pós-abolição da escravatura trouxe pouca ou nenhuma alteração nas condições de vida e dos estatutos práticos de cidadania da comunidade negra brasileira. Um dos vários exemplos foi sobre a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) decidir pela incapacidade política da maioria negra ao afirmar a exclusão do direito ao voto pela prerrogativa do analfabetismo²⁴.

Nesta tônica, se faz imprescindível um ensino de história que avalie como historicamente os marcadores sociais demonstraram, através dos censos e registros, uma relação direta entre as desigualdades produzidas pelo regime escravocrata, suas reminiscências presentes na república e o racismo estrutural presente hodiernamente. Um ensino que para além dos números, também apresente aos alunos, como se deu a intensa movimentação de luta e existência dos povos negros tanto no movimento abolicionista, quanto no pós-abolição, na medida em que a abolição não representou a integração ou a aceitação de negros e de libertos na sociedade cearense.

Numa abordagem crítica sobre a narrativa abolicionista que levem a novas visões sobre o processo que culminou no pioneirismo cearense. Releituras e posições estas, que junto aos estudantes, levem a desconstrução das imagens e leituras, onde o protagonismo das elites políticas e intelectuais permanece intacto. Uma história branca presente nas Pinturas, documentos oficiais, revistas e periódicos e muitas outras elaborações que invisibilizaram a atuação social de sujeitos negros que trabalharam e resistiram contra o cativo, seja o próprio ou de seus irmãos. Como nos traduz o pesquisador Janote Pires:

Enquanto os “libertadores” espetacularizavam as concessões de carta de alforria e

²⁴ Art 70 § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

(...)

2º) os analfabetos

promoviam cerimônias abolicionistas e cívicas, os cativos trabalhavam e conseguiam acumular recursos para comprar sua liberdade, mas também para fazer festas que se constituíam em espaços onde os negros (cativos e livres) se reuniam, praticavam uma cultura afro-brasileira, estabeleciam comunicações com os demais atores sociais, ocupavam territórios na cidade e, principalmente, mantinham-se como sujeitos capazes de fazer história. (MARQUES, 2008, p. 69)

É na compreensão que, diante de um cenário social excludente e atravessado por violências cotidianas, os territórios frequentados pelos crioulos, mestiços e africanos se constituíram em importantes espaços de resistência tendo em vista que propiciaram a existência de laços de solidariedade, partilhas de vivências, histórias e práticas culturais que “reafirmavam as identidades, fonte de força para quem vivia no cotidiano, sentimentos de angústia e incertezas diante das constantes investidas e ameaças do comércio negreiro.” (FERREIRA SOBRINHO, p. 33)

O sentimento de solidariedade proporcionou a criação de um conjunto de ações que visavam à propagação das informações como meio de alertar os cativos e não cativos dos perigos e vantagens de determinados acontecimentos ou leis ocorridos nas cidades ou nas fazendas, de assuntos que diziam respeito ao tráfico para o Rio de Janeiro, e que geralmente circulavam nas festas dos negros, a exemplo dos festejos de Reis do Congo e Cirandas. (FERREIRA SOBRINHO, p. 33)

Olhares atentos sobre as dinâmicas sociais e religiosas presentes nas festas negras²⁵, como os festejos e coroações de reis do Congo, das procissões da irmandade do Rosário, dos sambas, maracatus, nos terreiros de candomblé e de diversas outras manifestações que ocuparam e disputaram os espaços de uma Fortaleza, que no início do século XIX esteve muito vinculada a uma ordem de “progresso” e civilidade”, ideais tão propagados na chamada *Belle Époque*, torna visível uma intensa rede cultural afro brasileira que fez frente a uma promoção da cultura europeizada e defendida e propagada pelas elites locais.

Nas últimas décadas do século XIX, cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Fortaleza atravessariam grandes transformações estruturais com seus planos de modernização de seus centros urbanos que se fizeram tanto na ordem arquitetônica quanto no plano social, na medida que também ocorreram políticas de segregação das camadas mais pobres da população (boa parte dela negra), que passaram por processos de afastamento dos centros urbanos, áreas até então ocupadas pelas elites locais.

²⁵ Pensamos aqui, “festas negras” como um vocábulo que possa exprimir práticas sociais que, representando uma solenidade religiosa ou civil em comemoração a um fato importante; divertimento; função pública ou particular, ocuparam os espaços públicos e privados da cidade. Coroações de reis negros da irmandade do Rosário, os autos de rei congo, os sambas, entre outras manifestações que ocorriam na Fortaleza das últimas décadas do século XIX e início do XX, e que possam ser consideradas como recriação de passagens históricas da África Atlântica e tinham a figura do negro no centro dessas representações. (MARQUES, 2009, p. 109)

Para além do afastamento espacial, o roteiro da higienização social também se materializava em tolher as práticas culturais e os sujeitos negros que insistiam em ocupar os espaços da cidade. Intimidação, criminalização e toda uma gama de ações preconceituosas ditaram as ações das elites para com as festividades e expressões de sociabilidades, em Salvador por exemplo, muitos blocos negros e afoxés foram perseguidos,

Da teoria a prática, o novo regime passara então a considerar toda manifestação pública da cultura negra de origem africana uma vergonha para o Brasil civilizado. A capoeira foi então declarada contravenção criminal, assim como a religião africana – o Candomblé. Os grupos de carnaval formados por negros, que desfilavam na rua com motivos africanos -, o coração do rei Ménelik da Ethiopia, por exemplo – foi interdito pela polícia. Não estava em questão fazer a Bahia parecer com a África. (PANTOJA, 2004)

Na cidade de Fortaleza não foi diferente, porém mesmo com o advento da República e os processos de reurbanização do centro urbano que culminam nas proibições, como as coroações de reis e rainhas negras proibidas de serem realizadas dentro da Igreja do Rosário (MARQUES, 2009) estas e outras festas, como sambas e maracatus, continuaram a serem encenados nas praças e terrenos baldios da capital cearense. Essa demarcação na continuidade e rearranjos das práticas culturais, mesmo diante dos discursos preconceituosos e das proibições reafirmariam essas sociabilidades como formas de demarcação dos afro cearenses como sujeitos da história local.

Os sambas, por exemplo, eram vistos pela polícia como sinônimos de confusão e seus frequentadores muitas vezes olhados como desordeiros, bêbados e desocupados; para seus participantes, no entanto, essas práticas culturais se constituíam em espaços de diversão, de pertencimento a um grupo, de sociabilidades. E isso era autoria não de “vagabundos”, como naturalmente se registrava na documentação criminal, mas, sim, de trabalhadores que exerciam ofícios em diversas instâncias da sociedade fortalezense. (MARQUES, 2008, p. 69)

As rodas de sambas ou umbigadas eram formadas por grandes números de sujeitos que, para além de festejarem com danças, cantos e batucadas em seus instrumentos, recusavam toda e qualquer tentativa de tirar-lhes o direito ao festejo. Presentes em nossa cidade desde o regime escravista, essa prática cultural, que guardava em seu interior reminiscências africanas, continuaram a ser realizadas pelos espaços públicos da cidade de Fortaleza ao longo do século XX e estavam diretamente vinculadas a uma presença contraventora dos frequentadores nas geografias urbanas postas pela elite, inclusive como forma de identificação de seus praticantes, como vemos nesses dois recortes a seguir:

O primeiro, do jornal *A Constituição* (1865):

Fugiu desta cidade em dias do mez de junho um escravo mulato de nome José, de idade de 25 annos, pouco mais ou menos, altura regular; um olho perdido e um

pequeno signal nas costas que parece ser lobinho; é pedreiro, bêbado e sambista. Desconfia-se que fugio para as bandas de Sobral; quem o apreender e entrega-lo nesta cidade que será bem recompensado. Fortaleza, 10 de julho de 1865. Manoel Nunes de Mello.²⁶ (Grifo nosso)

O segundo, recorte do jornal *O Cearense* (1871):

Fugiram das Damas, sítio do tenente-coronel Ignácio Pinto dois escravos dos seguintes signaes: um, de nome Joael, crioulo, cor negra, estatura regular; cheio de corpo, dentes alvos, pés grandes, um olho perdido: outro de nome Antonio, mulato pallido, cabellos negros e crespos, bons dentes, olhos redondos e vivos, é frequentador de sambas, bebe aguardente, é prosista e ladino: quem os aprehender e trouxel-os ao Senhor – á rua Amélia, 185, defronte da Igreja de São Bernardo – Será generosamente recompensado.²⁷ (Grifo nosso)

Esses enxertos também exemplificam como as práticas culturais e seus praticantes eram percebidos de maneira preconceituosa pelos meios de comunicação que em grande parte reverberavam uma visão classista e pejorativa sobre os festejos, classificando-os para além de “estranhos hábitos”, como “resíduos do passado”. É da análise desses e de outros materiais que se faz possível verificar o tipo de leitura que a elite fazia sobre os costumes dos negros (incluindo aí suas festas). Uma visão atravessada de preconceito, estranhamento e convencimento sobre uma responsabilidade de se registrarem as manifestações das “raças inferiores”, condenadas ao desaparecimento e ao esquecimento. (MARQUES, 2008, p. 68).

Como vemos nas palavras de Gustavo Barroso referindo-se a outra prática popular em Fortaleza, o maracatu, também havia um teor de desaparecimento sobre o folguedo que, para o cronista, melhor guardava as heranças africanas:

Na vida brasileira, vão morrendo vagarosamente todas as tradições da escravidão. Foi-se o rei do Congo e desapareceram “reisados” e “candomblés”. O “cordão” e o “maracatu” serão, talvez, as últimas que desaparecerão porque o entusiasmo carnavalesco do povilêu ainda lhe dará vida nos ultimos estertores da raça que o produziu e que a comunidade dia a dia absorve. (BARROSO, 1917, p. 207)

Gustavo Barroso, assim como outros cronistas que frequentaram essas manifestações no início do século XX, estavam sempre a publicar suas impressões nos periódicos locais, que nos fornecem atentas descrições sobre as sociabilidades negras do passado em nossa cidade, exemplifiquemos com uma passagem acerca dos elementos presentes no maracatu e de como eram percebidos pelo autor:

No maracatu, porém não tem índios. Todos os seus figurantes se vestem de negras, de saia e cabeção, a maneira baiana, mas com altos cocares de penas de ema a cabeça. Consta de uns trinta indivíduos, que formam em duas filas, conduzidos por um tocador de ganzá ou maracá de folha de flandres. Ao chiado do instrumento bárbaro, o maracatu atravessa as ruas, impenetrável e triste, dançando

²⁶ Jornal A Constituição, 29 de Junho de 1865, nº 151. Ano II, p. 4

²⁷ Jornal O Cearense. Anno XXV. 10 de Dezembro de 1871, p. 4

arrastadamente, cantando em voz cavernosa versos curtos sem significação uns com outros cuja significação se perdeu no tempo, quase todos eivados de expressões africanas adulteradas pela senzala, misturadas a palavras portuguesas. A dança, acompanhada pelo chiar arrepiante do ganzá e pela melopéia sepulcral dos cantos, lembra a dança macabra de esqueletos e defuntos em derredor dos cavaleiros barbados de aço das velhas gravuras da Alemanha medieval. [...] o maracatu é mais apavorador do que grotesco. Ao avistá-lo, os meninos correm gritando com medo, escondendo-se nas casas, com seus enormes ouropéias e sua dança fúnebre. [...] o maracatu traz o nome do arrabalde onde se originou ou do indivíduo que mais contribuiu para sua formação: maracatu do oiteiro, da apertada hora, da rua de São Cosme, do morro do moinho, do Manoel Conrado.²⁸

Barroso ressaltou também que estas diversões possuíam grande fama na região: “gozam de grande fama O Boi do Boca Calada e os Congos do João Ribeiro.” Apesar disso, a tônica depreciativa está sempre presente, quando o mesmo afirmava que tais recreações eram carregadas de tumultos ocasionados em grande parte pela cachaça e assim, acabavam por assustar e afastar as famílias dos eventos.

Porém, buscando certo prestígio, Barroso afirma que, os organizadores dos folguedos asseguravam que não seriam permitidas a participação, nos festejos, de “pessoas que não estivessem no seu estado normal”²⁹ o que garantiria que as brincadeiras seriam adequadas a certa ordem, galgando aceitação diante das classes dominantes.

Interpretações arraigadas de preconceito e intolerância sobre expressões populares negras, que recebiam ainda mais atenção pelas frentes de repressão, quando estavam diretamente relacionadas a ritos religiosos de matrizes afro-brasileiras. Os rituais nas casas, barracões e terreiros de umbanda e candomblé estão inscritos nesses territórios identitários de negritude local que sofrem cotidianamente com crimes de racismo e intolerância religiosa.

Destarte, se almejamos a promoção de um ensino de história voltado as relações étnico raciais que vislumbra como uma de suas proposições finais a equidade racial, é imprescindível que incorporemos a história dos povos de terreiros. Um ensino de história capaz de traduzir a importância que o candomblé e outras religiões afrodescendentes possuem na cultura cearense para uma grande quantidade de pessoas. E de apontar, como devemos ver o Ceará dentro de um sistema afro religioso envolto e repleto de diversidade, na sua concepção, nos seus dogmas e na forma com que o povo de terreiro vivencia esta realidade. (FERREIRA SOBRINHO, 2009, p. 65)

Nesse contexto, e nos diversos âmbitos das expressões culturais negras vivenciadas, narradas e que permearam processos de repressão e controle. A ocupação dos espaços urbanos, a presença decisiva de afro cearenses e de seus descendentes assim como a

²⁸ BARROSO, Gustavo. Idéias e palavras. In: ALENCAR, Calé (org). Maracatu dança de negro no Ceará. Fortaleza. Trabalho não publicado. p. 65

²⁹ BARROSO, Gustavo. Coração de menino: memória de Gustavo Barroso. Governo do Estado do Ceará. 1988.

resistência das gerações que desencadearia arranjos e rearranjos dessas sociabilidades ao longo do tempo, enfrentaram por sua teimosa continuidade e (re)existência, um discurso de que sambas, maracatus, folguedos, tambores, congos não resistiriam a modernidade e tomariam caminhos que inevitavelmente as levariam ao desaparecimento.

Acreditamos que as possibilidades de desconstrução dessa ideia de desaparecimento das sociabilidades que carregam em si referências afro-brasileiras começam pelo debate da memória negra, que foi construída coletivamente fora dos institutos, academias e escolas. Memória esta, que se faz presente nos corpos que transitam e ocupam a cidade, e pressupõem expressões e atividades que relacionam corpo, território e identidade. Uma educação que parta de uma bagagem sociocultural afro cearense presentes nas mais variadas festividades para transitar, perceber e reconhecer uma Fortaleza negra através de uma gama de vivências comunitárias negras locais.

E são nas possibilidades que surgem com essa temática que pensamos em abordagens que nos permitam trabalhar com jovens que também demarcam presença e o protagonismo de corpos e territórios negros. Seja através da oralidade ou da corporeidade, diversas situações desenvolvidas pelos nossos estudantes incorporam relações com o corpo que a tradição escrita não seria capaz de captar e expressar:

A expressão corporal distintiva das populações pós-escravas foi resultado dessas brutais condições históricas. Embora mais usualmente cultivada pela análise dos esportes, do atletismo e da dança, ela deveria contribuir diretamente para o entendimento das tradições de performance que continuam a caracterizar a produção e a recepção da música da diáspora. Essa orientação para a dinâmica específica da performance possui um significado mais amplo na análise das formas culturais negras do que até agora se supôs. Sua força é evidente quando comparada com abordagens da cultura negra que têm sido baseadas exclusivamente na textualidade e na narrativa e não na dramaturgia, na enunciação e no gestual – os ingredientes pré e autodiscursivos da meta comunicação negra. (GILROY, 2012, p. 162)

Estas expressões corporais, quando vinculadas a linguagens como a música, promovem uma comunicação negra simbólica que podem evocar aspectos de subjetividades que corporificam uma trajetória genealógica vinculada tanto as matrizes africanas quanto a experiências como a diáspora africana moderna e ocidental. Como aborda Paul Gilroy:

Examinar o lugar da música no mundo do Atlântico negro significa observar a auto compreensão articulada pelos músicos que a têm produzido, o uso simbólico que lhe é dado por outros artistas e escritores negros e as relações sociais que têm produzido e reproduzido a cultura expressiva única, na qual a música constitui um elemento central e mesmo fundamental. (GILROY, 2012, p. 161)

A análise da música negra, em sua forma, seus usos e nas relações sociais que a sustentam podem revelar sentidos valiosos de análise do compartilhamento de formas

culturais negros tanto no pós-abolição quanto na contemporaneidade. E nossos estudantes por acessarem essa música em diversas sociabilidades, gêneros e formas musicais, a exemplo do *reggae*, *hip hop*, *funk*, *rap*, *slam*, samba, maracatu, umbanda, etc. são diretamente alcançados pelas implicações decorrentes destas fonias.

Um olhar mais atento para além da música e dos próprios músicos, pode nos levar a compreensão de uma memória afro-brasileira que se utilizou da música no interior da cultura expressiva do Atlântico negro, produzindo marcos tanto na musicalidade, quanto no viés estético, político ou filosófico tendo sido contributivo no desenvolvimento de teorias sociais críticas. Ao se comunicar através de linguagens que estão para além da escrita constituída, a música negra galga uma ação prática em torno da identidade negra que talvez só a música e seus rituais poderiam alcançar:

A música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo pelo qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga e extremamente contingente a ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e apreciadores de jogos de linguagem. A identidade negra não é meramente categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apoia e legitima é persuasiva ou institucionalmente poderosa. (...) Embora muitas vezes seja sentida como natural e espontânea, ela permanece o resultado da atividade prática: linguagem, gestos, significações corporais, desejos. (GILROY, 2012, p. 209)

Ao encorajar estudantes a historicizar os bailes de *funk*, os festivais de *reggae* ou *hip hop*, podemos trabalhar teorias de um conhecimento histórico, que levem em conta essa rede de sociabilidades negras presentes em nossa cidade, e em grande medida periféricas, que muitos dos jovens estudantes fazem parte. Leituras carregadas de sentidos para esses jovens que estão inseridos dentro de um contexto sociocultural no qual a linguagem musical exerce influências em diversos níveis e se traduz na prática, numa série de demandas, como,

A linguagem inevitavelmente política da cidadania, justiça racial e igualdade foi um dos diversos discursos que contribuíram para essa transferência de formas culturais e políticas e de estruturas de sentimento. O comentário sobre a relação de trabalho com o lazer e as respectivas formas de liberdade com que esses mundos opostos passaram a se identificar forneceu um segundo princípio de ligação. Uma espécie de historicismo popular, que estimulou um fascínio especial pela história e o significado de sua recuperação por aqueles que têm sido expulsos dos dramas oficiais da civilização foi um terceiro componente aqui. A representação da sexualidade e da identidade de gênero, em particular a projeção pública ritual da relação antagônica entre mulheres negras e homens negros em sentidos que suscitavam formas de identificação fortes o bastante para operarem atravessando a fronteira da cor, foi o quarto elemento dentro dessa forma cultural e filosófica vernacular disseminada pelas músicas do mundo atlântico negro. (GILROY, 2012, p. 175-176)

Não podemos esquecer que quando falamos de música negra as questões analíticas, além das citadas logo acima, também incorporam as performances musicais

sentidos e expressividades que acrescentam grande intensidade ao espetáculo. Os usos do corpo, nos gestos, no gingado, na mímica, no vestuário, como por exemplo no charme ou capoeira, ou da construção ritmada das improvisações, dos duelos, da poesia cantada, da sincronia com a batida eletrônica, da antifonia presentes nas batalhas de *slam* ou *rap*, implicam em signos e produzem significados que ampliam ainda mais um olhar sobre a identidade negra por meio da música.

Reunindo e estabelecendo naquilo que (GILROY, 2012, p. 167) entendeu como “uma ponte para outros modos de expressão cultural, fornecendo, juntamente com a improvisação, montagem e dramaturgia, as chaves hermenêuticas para o sortimento completo de práticas artísticas negras.” Música esta, indivisível das experiências escravistas e do terror racial de séculos passados, mas que possuiu, ao longo da sua história, o poder de avançar sobre as experiências do atlântico negro moderno e se integrar a dinâmicas contemporâneas, produzindo identidades e se tornando facilitadora de transições e de novas negritudes vividas em territórios atlânticos.

As músicas do mundo atlântico negro foram as expressões primárias da distinção cultural que esta população capturava e adaptava a suas novas circunstâncias. Ela utilizava as tradições separadas, mas convergentes do mundo atlântico negro, se não para criar a si mesma de novo como conglomerado de comunidades negras, como meio para avaliar o progresso social acusado pela autocriação espontânea sedimentada pelas intermináveis pressões conjuntas da exploração econômica, do racismo político, do deslocamento e do exílio. Essa herança musical gradualmente se tornou um importante fator facilitador de transição de colonos diversos a um modo distinto de negritude vivida. (GILROY, 2012, p. 173)

Um ensino de história atento a ocupação de territórios por corpos físicos que também refletem o simbólico. Corpos que expressam tempo, memória, religiosidades, movimentos, ritmos, identidades e saberes³⁰. E que na condução pedagógica, esses corpos simbólicos seja comunicadores de conteúdos socioculturais, em uma realidade em que o conhecimento escolar direciona valores pautados dentro da lógica de hierarquias hegemônicas, pode-se atribuir aos conteúdos de conhecimento subalterno um lugar de exclusão. (TRINDADE; BERRUEZO; SILVA. 2015, p. 68)

Porém, temos ciência dos desafios na promoção de uma prática educativa que pense a conscientização e reconhecimento das relações entre corpo, cultura e memória. Esse processo deverá ser capaz de superar entraves que se iniciam na própria estrutura escolar, tanto na existência de uma arquitetura física quanto nos arranjos sociais, que regulam os

³⁰ TRINDADE, C. S.; BERRUEZO, L. B.; SILVA, O. B. N. Ensino e aprendizagem das culturas afro-brasileiras: epistemologias e documentação cultural. Rev. Ciênc. Ext. v.11, n.1, p.63-84, 2015

corpos ali presentes, e os conduzem a rotinas diárias de produção sob atentos conceitos de ordem e vigilância.

A estrutura escolar, condicionada a uma arquitetura física e social unidirecionais que moldam os corpos em torno de conceitos de ordem e vigilância, pode aos poucos ser transformada por intermédio da conscientização e reconhecimento das relações entre corpo, cultura e memória. Esse caminho, além de contribuir para o embasamento de conteúdos identitários e socioculturais de sociedades e povos subalternizados - que resistiram historicamente por meio de seus corpos - amplia as abordagens práticas de ensino tão pouco visitadas nos meios da educação formal. (TRINDADE, C. S.; BERRUEZO, L. B.; SILVA, 2015. p. 68)

A ponderação sobre a memória corporal como referência cultural vincula-se as novas possibilidades que se apresentam quando se analisa os atributos sociais em torno do corpo negro. Na superação do corpo controlado, regulado, corpo alvo, corpos que estejam inscritos em visões limitantes vinculadas a contextos coloniais e pós-coloniais que inevitavelmente conduziram estes mesmos corpos a inferiorização e subalternização, seja nas fábricas, prisões, manicômios ou escolas.

Uma abordagem que conduza a valores positivos, tratando dessas manifestações culturais, frequentemente desprezadas, como testemunhos inestimáveis de protagonismo histórico das comunidades negras locais como produtoras de conhecimento. Ocuparam territórios e foram por vezes territórios onde produziram e foram protagonistas de sua própria história, cultura e memória e como agentes da história, são dotados de grande valor histórico e sociocultural para a formação da sociedade.

Assim, fomentar um ensino de História baseado numa memória afro cearense sobre territórios habitados e compartilhados em redes de sociabilização é contribuir com novas narrativas de valorização de uma identidade negra local. Reconhecendo que novos parâmetros de ensino são possíveis e possam ser alcançados através de abordagens em torno da cultura popular, favorecendo o direito à cidadania e ao protagonismo histórico de sujeitos outrora subalternizados.

Essas questões devem ser pensadas como espaços fundamentais e estratégicos na reestruturação epistemológica necessária à escola e à disciplina histórica, na perspectiva de permitir aos nossos alunos se pensarem como sujeitos da história a partir do acesso a redes de sociabilidades negras locais, que constituíram e ainda constituem resistências contra a histórica negação dos territórios aos corpos negros.

4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE REPOSICIONAMENTO E VISIBILIDADE AFROCEARENSE NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CEARÁ.

A proposta de trabalho que se segue, discorre sobre o nosso interesse em apresentar, debater e construir junto aos nossos alunos uma ação pedagógica de reconhecimento sobre a presença da cultura afro-brasileira em nossa cidade, de como esta ocupou, se relacionou com os espaços urbanos e expressou desde as marcas da travessia forçada do atlântico aos arranjos contemporâneos nos quais esses lugares ainda expressam em relação a memória da população negra local.

Partindo da problematização e discussões suscitadas anteriormente e apoiando-se na composição vivencial e teórica daqueles que contribuíram para a criação de espaços de pesquisa e documentação sobre o ensino de História relacionados a educação para as relações étnico raciais e temática afro-brasileira. Temos a crença que novas possibilidades com a inclusão de novos parâmetros e referências educacionais que traduzam em visibilidade, comunidades e memórias outrora subalternizadas, sejam possíveis.

E incluam dentro das possibilidades metodológicas certa instrumentalização dos processos históricos com esforços voltados ao trabalho de uma compreensão contextualizada dos recortes estabelecidos no presente trabalho, assim como os impactos que a escrita sobre o passado possuem a partir das evidências disponíveis. Refletindo-se, de acordo com Isabel Barca: “na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004. p. 133)

É também do nosso intento que os processos de ensino e aprendizagem propostos nessa dissertação despertem, na dinâmica pedagógica escolar, contínuas ações de problematização, discussão e inclusão de formações de ensino das culturas afro-brasileiras no interior da escola. Que a apresentação do roteiro, a mobilização dos alunos, geração de ideias, metodologias de ensino, pesquisas, reflexões e reconhecimentos históricos, sociais e culturais sobre a memória e a cultura da população negra no Ceará, dentro de um contexto formal do ensino de história, sejam aproveitadas como fonte de saber e documentação histórica.

Assim, apresentamos uma proposta pedagógica de atuação na problemática identificada e que atravesse as justificativas no desenvolvimento de um projeto que promove reposicionamento sobre a memória e a visibilidade sobre as comunidades negras locais. Refletindo sobre a ausência ou diminuta presença de ferramentas didáticas que propiciem uma formação num ensino de História que discuta a realidade da cultura afro cearense, como também da crescente inquietação de estudantes negros no que diz respeito às condições de

vida, trabalho, educação, identidade e presença da população negra em Fortaleza.

4.1 A proposta

O material comunicado é um roteiro pedagógico que formula uma sequência didática tendo como resultado a elaboração de um mapeamento da negritude fortalezense a partir de um banco de referências afro brasileiras desenvolvido por estudantes da educação básica pública cearense, no qual possam estar representados: comunidades, personagens, eventos e sociabilidades negras na cidade de Fortaleza.

Material que será orientador na criação de percursos urbanos visando aulas de campo e trabalhos em sala de aula na abordagem de conceitos como: memória e história da escravidão e pós-abolição, identidades, racismo e territorialidades, trazendo para o visível coletivos, sujeitos e sociabilidades negras, cotidianamente invisibilizados no contexto local e sendo contributivo para mapeamento e representatividade frente ao campo proposto.

É importante ressaltar que apesar do roteiro apresentado ser uma proposta do autor que vos escreve, tendo sido pensado a partir dos caminhos e vivências já percorridos na minha vida como docente, assim como fruto das atividades curriculares, debates, orientações e pesquisas realizadas como discente durante o programa de mestrado profissional em ensino de história, a abordagem preconizada se assenta na ideia de construção de um saber social numa perspectiva coletiva, de reconhecimentos e de papéis recíprocos ao longo do processo pedagógico, que entenda, como aborda Paulo Freire, que o:

Ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 29)

Pois diante de um cenário de racismo estruturado socialmente que consolidou, principalmente nos últimos anos, novas e desafiantes tensões sobre uma geração que atravessa fases da infância e adolescência, seja notório que as crianças e jovens negras tragam questões raciais para as aulas de história.

As desigualdades étnico-raciais expostas pelos observatórios que tratam dos indicadores sociais e dos censos relacionados cor e raça no Brasil já nos alertam há décadas para um persistente cenário de desvantagens que a população de cor ou raça preta ou parda sofrem no comparativo à branca em uma série de indicadores. E grande parte dos nossos alunos por ser negra, está inserida nessa dimensão e sofrerá, em maior ou menor medida com as disparidades apresentadas nos estudos³¹.

Indagações diretamente relacionadas as marcas de uma racialização que recaem sobre elas, sejam através de um genocídio cotidiano ou das inúmeras tentativas de controle que as limitam enquanto sujeitos e coletivos em todos os espaços que ousarem ocupar, desde as suas áreas habitacionais, passando pelo trânsito que fazem diariamente pela cidade, momentos de sociabilidade, espaços profissionais e, nos espaços escolares.

De urgência e imprescindível importância que esse racismo estrutural e cotidiano seja diretamente relacionado a edificação de uma história e sua memória que sobremaneira subverteu importantes significados históricos e silenciou negros e negras cearenses. Processos como o movimento abolicionista, sociabilidades negras, o sequestro dos sentidos do dia da Consciência Negra, e uma estrutura de um ensino de história que tratou de sedimentar uma hegemônica visão de ocupação do nosso território, e mais a frente, na formação da sociedade cearense, omitindo as opressões, subalternização e desumanização dos grupos étnicos não brancos.

Que através de um ensino de História explicitamente antirracista, nossos estudantes possam entender que as históricas desigualdades raciais e seu conjunto de referências, marcam em vários momentos retornos as experiências coloniais, e tendem a colocar os corpos negros majoritariamente no alvo das violências, como nos mostram os mais variados índices que envolvem violência x raça/cor.

De acordo com o estudo intitulado “Pele Alvo: A cor que a Polícia Apaga”, pardos e pretos seguem sendo maioria dos mortos em intervenção policial no Brasil. Entre 2019 e

³¹Ver: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. O presente informativo apresenta uma análise focalizada nas desigualdades sociais por cor ou raça, a partir da construção de um quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, e educação. São analisados, da mesma forma, indicadores relativos à violência e à representação política. Todos esses temas estão contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)³, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, por meio da Resolução 68/237, de 23.12.2013, com o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessa população.

Ver também: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-porcor-ou-raca.html>. Tabelas de resultados, notas técnicas e demais informações sobre o estudo.

2021, a Rede de Observatórios da Segurança, formada por um conjunto de pesquisadores oriundos de sete estados brasileiros (BA, CE, MA, PE, PI, RJ e SP), apresentou uma realidade cruel ao analisar os dados informados pelas polícias estaduais e disponibilizadas através da Lei de Acesso à Informação. A conclusão, existem pessoas com a “pele alvo”. E essa constatação resulta de “práticas cotidianas de agentes públicos, quase sempre naturalizadas, às vezes banalizadas e aplaudidas.”³² (RAMOS, 2022)

No Estado do Ceará, a maioria dos mortos também são negros. Somando-se os dados informados das 10 áreas integradas de segurança (AIS) com mais mortes por intervenções de agentes do estado e determinando o percentual do número de mortos por raça/cor, temos a alarmante estatística de que 88,9% das vítimas eram negras! Sendo uma pessoa negra morta pela polícia a cada três dias. Apesar da revoltante constatação, existe uma condicionante ainda mais determinante do estudo e que está diretamente relacionado as nossas discussões realizadas nesta dissertação, a omissão de informações por parte do governo estadual.

O governo do Ceará deixou de informar dados sobre 86 das 125 mortes registradas em intervenção policial no Estado, o que representa a falta de classificação num percentual de 69% dos casos ocorridos somente no ano de 2021. A quem interessa omitir informações referentes a raça/cor? São exemplos assim, que dentro de uma perspectiva histórica, reafirmam reiterados processos de apagamento sobre as comunidades negras locais, mesmo quando, no caso citado, os corpos já tenham sido tombados. De acordo com (RAMOS, 2022, p. 6):

Os números revelam uma dimensão política assustadora: governos de extrema direita, de centro ou de esquerda podem conceder autorização explícita para que agentes atirem para matar, se os alvos forem jovens negros. Essas práticas de letalidade, fora de controle em alguns estados, têm o nome de “políticas de segurança”. (RAMOS, 2022, p. 6)

O estudo somente manifesta como uma parte do racismo brasileiro ostenta práticas genocidas de extermínio da juventude negra sob um discurso pouco sustentável de segurança pública através de uma polícia que tem seus alvos diletos, enquanto outras parcelas fecham o cerco contra esse mesmo público alvo com políticas de *negligência, indiferença ou incompetência*, como ocorrem no campo das políticas sociais.

É assim, na possibilidade de um ensino de história que articule debates, em grande parte incômodos, e pelas experiências raciais trazidas, que por meio do trabalho com fontes e

³² Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Pele-alvo-2.pdf>

evidências do passado e do presente nossos alunos possam acessar formas objetivas e subjetivas de se perceberem como sujeitos negros na luta pelo pleno exercício de sua cidadania e afirmação de suas potencialidades através de referências sociais, políticas e culturais negras. Redescobrimo identidades outrora invisibilizadas, deturpadas ou desconfiguradas por projetos de educação voltados à branquitude.

É preciso reafirmar, porém, que a presença do debate da questão racial em nossas salas deve ir muito além de ações individualizadas de docentes que se identificam e estão dispostos a promover a pauta. Infelizmente esta realidade ainda se faz presente nas escolas cearenses, mesmo após 20 anos da aprovação da Lei 10639/03 que trouxe inegável avanço normativo com a obrigatoriedade da valorização da cultura afro-brasileira nos espaços escolares, mas que na prática ainda sofre com desafios, como:

O incremento dos intercâmbios intelectuais Brasil/África; a superação dos guetos acadêmicos que dominam o financiamento internacional dos projetos voltados para a temática racial e africana no Brasil; a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as); a ausência da lei 10.639/03 nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático, a necessidade de maior sistematização e divulgação da educação básica; a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores(as); o diálogo com as questões trazidas pelo Movimento Negro, a articulação entre o conteúdo da lei 10.639/03 e a educação da juventude negra; a inclusão da discussão, estudo e trato ético das religiões de matriz africana na formação dos professores(as) da educação básica e na prática das escolas e a implementação concreta da lei 10.639/03 nas escolas particulares. (GOMES, 2010, p. 108)

Por fim, ainda citamos a insolvente agenda das políticas públicas estaduais, em especial na política educacional, que mesmo com toda a emergência e presença de uma conjuntura social ativa para que se alcance produtivas intervenções no âmbito dos direitos humanos e da questão racial na educação, insistem na promoção de reuniões formativas esporádicas e pouco eficientes.

Por estas e outras conjunturas, que sucessivas propostas pedagógicas, recorrentemente apresentadas por educadores engajados na pauta dos direitos humanos e na defesa de uma educação inclusiva no fortalecimento de perfis identitários de pertença racial sofram tamanha resistência em suas aplicações. Proposições de experiências de ensino para as relações raciais que fomentem processos de emancipação dos sujeitos negros são ainda vistos como sendo ideias radicais por escolas e secretarias de educação ainda estruturalmente racistas.

Professores e alunos que, embora adentrem a escolas acreditando serem estas, espaços “democráticos” e de “livre expressão”, ainda que anunciadas nas mesmas as insígnias de possuírem gestões “democráticas” ou “participativas”, não demoram a perceberem que seu

direito é facilmente tolhido, especialmente se no exercício de sua voz, busquem ressoar pensamentos, ideias, sentimentos e sobretudo ações pouco populares. (HOOKS, 2017) E confrontar a estrutura escolar, a partir de episódios racistas que ocorram em seu interior, determinam pontos de confrontação problemáticos.

À revelia desse desafiante cenário e a partir das múltiplas dimensões do ensino, proponho uma atividade docente que incorpore sentidos e significados, numa forma mais enriquecedora de traduzir conteúdos num ensino da história e cultura afro brasileira voltado a educação para as relações étnico raciais. Que o mapeamento, seja mais uma ferramenta para o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.³³ (BRASIL, 2003)

Pesquisando, refletindo e atuando, através da docência para, como afirma Miguel Arroyo,

Criar práticas e significados novos para o novo contexto social e cultural que os educandos populares levam para as salas de aula. Contexto que impele a romper barreiras à realização profissional e pessoal; um outro contexto que estimula a abrir novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares (ARROYO, 2013, p. 33)

Que nessa realização, nós educadores, possamos nos reconhecer dentro da dinâmica de transformação dos nossos alunos de maneira recíproca, pois nos percursos formativos as relações em torno da educação escararam as devidas complexidades de expectativas e perspectivas negociadas entre professores e alunos. Que a instrução faça sentido através do reconhecimento mútuo entre aquilo que se dialoga na teoria com seu papel social prático, inscrevendo os saberes no campo da transformação social desses jovens, e nas estratégias,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer

³³ A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B, passou a vigorar a partir da Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, e trouxe em suas alíneas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p. 117)

A proposta para o trabalho/produto em consonância ao Programa de mestrado profissional em ensino de História visa à elaboração de planos de aula, assim como sua aplicação por meio de aulas oficinas, em que sejam empreendidos esforços para *tradução do aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.*

Seguiremos como linha de pesquisa principal a intitulada *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, por entendermos à luz do que versa sua ementa, o desenvolvimento de estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica e do trabalho com estes a partir da produção de materiais destinados ao uso educativo que possam ser problematizados, servindo como diferentes tipos de suportes e possibilidades de difusão científica da História no que trate a educação para as relações étnico raciais.

Ressaltamos que, apesar da proposta de linha de pesquisa citada acima, em alguns momentos atravessaremos também cernes presentes em outras linhas, pois trataremos da reflexão sobre saberes e espacialidades múltiplas que também se engajam em análises propostas tanto na construção de *Saberes históricos no espaço escolar* quanto de *Saberes Históricos em diferentes espaços de memória*, outras duas linhas de pesquisa quem compõem o programa.

4.2 Metodologia de trabalho

A pesquisa iniciada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, resultou no desenvolvimento de um roteiro pedagógico para elaboração de um mapeamento sobre a negritude local, que permita um intenso diálogo entre a academia e a sala de aula, e que problematize, no espaço urbano, a invisibilização e as ausências que provocam reflexões sobre a presença marcante da cultura africana e afro-brasileira na cidade de Fortaleza.

Para isso, foram necessárias diferentes etapas de pesquisa, como seleção e estudo de fontes do tipo documentais, levantamento bibliográfico para construção da dimensão conceitual e dimensão procedimental metodológica que tratará da elaboração do roteiro que será aplicado por meio de aulas oficinas.

Aulas oficinas que contabilizarão 25 horas/aula totais. Como sugestão, essas aulas, pensadas para atender demandas de estudantes do ensino médio no ensino público,

podem integrar propostas de componentes curriculares eletivas na composição de itinerários formativos inseridas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os planos de aula, seus objetivos, competências e habilidades constadas no interior destes estão de acordo com o previsto na BNCC e com previsão no catálogo de componentes eletivos da SEDUC/CE³⁴ sob o código de disciplina: CHS037 - Memória e cultura afro-brasileira e indígena, e podendo integrar ainda, disciplinas como: CHS026 - História do Ceará e CHS033 - Identidade cultural afro-indígena.

A metodologia adotada para a construção do roteiro pedagógico proposto foi a de pesquisa bibliográfica no trabalho de conceitos como: memória e história da escravidão e pós-abolição, identidade, territorialidade, racismo e sobre os impactos da Lei 10.639/03 no ensino de história.

Tomamos como ponto de partida o acervo documental do Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), sobretudo os textos, ensaios e revistas que subsidiassem uma análise documental acerca da produção de uma narrativa que fundamentou uma memorialização sobre a História do Ceará diretamente relacionada ao movimento abolicionista assim como suas comemorações no centenário de abolição da escravatura no Ceará, presentes no Tomo Especial de 1984 - 1o. Centenário da Abolição dos Escravos no Ceará.

Outras obras externas ao acervo do Instituto do Ceará também foram consultadas com o mesmo intuito. Tanto por se tratarem de obras escritas por sócios integrantes como por serem produções que diretamente foram influenciadas ou dialogavam em favor daquela narrativa. Intelectuais que, inseridos dentro de um contexto pós abolicionista e investidos sob a égide de uma pretensa missão de escrever a história oficial do nosso estado, formataram o arcabouço científico que seria difusor massivo de um ensino de história que rogasse sob a mesma narrativa a partir de então.

Também fora consultada uma extensa bibliografia para construção dos conceitos trabalhados ao longo da pesquisa e que do mesmo modo subsidiassem o arranjo pedagógico do material didático proposto. Obras que representam uma nova historiografia na construção de uma escrita e de uma memória que leva em conta a participação decisiva das comunidades afro cearense na História do Ceará e que vem sendo orientadoras de novos posicionamentos no reposicionamento de um ensino de história voltado as relações étnico raciais de valorização da história, memória e identidade negra local.

³⁴Ver: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-ontent/uploads/sites/37/2021/03/catalogo_eletivas_2021_final.pdf

A escolha pela adoção das aulas oficinas no plano executivo da proposta se dá pela possibilidade que essa metodologia fornece, numa ação educativa, do professor acolher a bagagem de múltiplas experiências dos seus alunos, e dentro dos processos de ensino aprendizagem modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe, e tal como defende Isabel Barca:

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p. 132)

Em sua formatação, uma ‘aula oficina’ apoia-se em materiais já utilizados em ambientes de investigação. Veremos mais adiante, que após a problematização do tema e do engajamento dos alunos frente a uma questão que se relaciona ao seu mundo conceitual, a aula nesses moldes assume uma sistemática analítica e investigativa a partir da pesquisa de fontes que possibilitem alcançar princípios de aprendizagem em História tais como:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentadas tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do ‘contraditório’, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA, 2004, p. 137)

O desenvolvimento das aulas oficinas compreender-se-á das seguintes etapas: introdução e problematização, com a apresentação das propostas de atividades, das diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho, refletindo sobre alguns elementos da prática pedagógica da pesquisa e de alguns informações da recepção dos alunos envolvidos; formação de grupo focal e sua análise diagnóstica sobre conhecimentos prévios dos alunos participantes; atividades de leitura, debate e escrita a partir de fontes documentais previamente escolhidos que relacionem memória e história da escravidão e do pós-abolição, identidade, territorialidade, racismo, com os processos de apagamento e invisibilidade histórica de negros e negras na história do Ceará.

A construção do banco de referências afro brasileiras na cidade de Fortaleza se dará inicialmente através de levantamento bibliográfico em diversas fontes, tais como Bibliotecas, centro de documentação, centros culturais, centros religiosos, acervos, projetos, entre outros que possam conter dados acerca da cultura popular do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza, principalmente as que se referem a ocupação de regiões da cidade que se constituíram ao longo da história, em espaços de referência cultural, histórica e de memória da população negra local.

A pesquisa poderá ser realizada presencialmente, ou mesmo através de acesso remoto, como pela internet devido ao contexto de pandemia que tem nos afetado decisivamente; criação de um banco de referências a partir da leitura, análise e compilação do material coletado, um acervo da pesquisa realizada que reunirá imagens, mapas, documentos escritos, narrativas orais, além de um roteiro histórico proposto para lugares de valorização da presença negra, assim como problematizar as invisibilidades dos(as) africanos(as) e afro cearenses nas narrativas históricas da história fortalezense.

O mapeamento pelos alunos, constituirá momento de fortalecimento do ensino de História através de sensibilização e experiências com o meio, com a memória, com a cultura e sociabilidades individuais e coletivas negras presentes na cidade de Fortaleza e que tragam uma dimensão propositiva da pesquisa de avanço na valorização da história afro cearense ainda não consagrados pelo grande público ou mesmo invisibilizados pelos roteiros culturais ditos tradicionais de nossa cidade.

Sendo uma das atividades propositivas citadas acima, a criação de percursos negros na cidade de Fortaleza. Após o levantamento realizado na construção do banco de referências e do mapeamento com a identificação das referências em seus respectivos territórios negros³⁵, será proposta a elaboração de roteiros culturais de valorização da cultura afro cearense poderá ser utilizada como culminância final do projeto.

Com suporte nas competências previstas ao campo das Ciências Humanas na base nacional curricular comum, pretende-se aqui:

comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e

³⁵ Tratamos de territórios negros, de acordo com o pensamento de Alex Ratts, como sendo espaços apropriados, marcados, qualificados, por grupos negros, ainda que não sejam exclusivos (RATTS, 2012, p. 232)

estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço. (BRASIL, 2018, p. 561)

Espaços estes que ao serem identificados, referenciados pela pesquisa dos estudantes e destacados a posterior através de mapeamento, promovam a visibilização, através de seus territórios, das práticas culturais e dos modos de vida dos negros, desde os tempos coloniais, até os dias atuais, na sua caminhada pelo reconhecimento e afirmação no contexto social como grupo étnico com valores, princípios e importância notáveis e fundamentais na formação de uma Fortaleza pluriétnica e multirracial.

As estratégias pensadas dentro da metodologia proposta, foram direcionadas a partir das experiências oriundas da minha trajetória na educação pública no Estado do Ceará e das vivências de treze anos com os sujeitos que chegaram às escolas na cidade de Fortaleza, crianças, adolescentes, jovens e adultos que, em muitos casos, foram expostos desde cedo a muitas experiências precarizadas do viver e traziam para as aulas relatos de questões sociais instigantes.

No intuito de ser sensível aos processos de socialização e da construção de identidades dos estudantes das escolas públicas, sobretudo porque são todas atravessadas pela questão racial. Os educadores que aqui se debruçarem encontrarão uma oferta de ação que se fez diante da complexidade de indagações que chegaram do meu contato e sobretudo dos saberes aprendidos em situações de docência nas escolas pública, por isso, priorizaram como público alvo dessa proposta, educandos em que essa produção pudesse tocar e privilegiar suas experiências do viver, como aborda (ARROYO, 2013):

Quais dessas experiências são mais densas em indagações? Aquelas que marcam com maior profundidade os educandos, que tocam na produção mais básica da sua existência, do seu viver. As experiências de viver ou mal viver, sobreviver, de comer ou passar fome, de ter teto ou sem-teto, espaço onde morar, ter trabalho, ter terra ou sem-terra, ter segurança no amanhã ou viver de si e do mundo os educandos desde criancinhas. Carregam para as escolas essas incertezas de um digno viver; têm direito a entender-se. (ARROYO, 2013, p. 135)

Ao lidar como professor com as demandas que estes alunos traziam durante os debates em sala de aula, nos relatos pessoais que escutei como diretor de turma, nos grupos de pesquisa em projetos de iniciação científica como orientador ou mesmo em várias situações de conflito que ocorreram na rotina escolar, foi sintomático perceber que o racismo estava presente em grande parte delas. Mesmo quando a tônica dos conflitos narrados ou vividos por estes jovens eram de outras ordens, como sexismo, pobreza, miséria, intolerância religiosa, violências urbanas e negações de direitos, estavam sempre permeadas nas relações socio raciais e ensejavam em racismo explícito ou implícito.

Nesse sentido,

dentre outros, os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais. (BRASIL, 2018, p. 548)

Minha indagação emergente diante disso tudo, era como articular essas vivências e muitas vezes esse *realismo trágico* (ARROYO, 2013) com um ensino de História que não secundarizasse essa bagagem, mas que priorizasse e convertesse em questões problemas a serem refletidas seja em nossa sala de aula ou em nossos projetos, mesmo que para isso, assumisse *per si* uma pedagogia mais radical que a própria realidade já trazia. E dito isso, posso afirmar que, propostas pedagógicas que tenham como pauta o antirracismo incomoda toda a estrutura escolar e o desafio pedagógico não se torna nada fácil.

Diante dessas colocações um caminho que me pareceu viável para que pudesse avançar nessas discussões seria o de levar os alunos a compreenderem os processos históricos que contribuíram para a consolidação de um conhecimento histórico que não reconheceu as comunidades afro cearenses como produtoras de saberes, culturas e modos de pensar e resistir. E que a construção dessa tradição historiografia local, segregou, invisibilizou e inferiorizou negros cearenses como sujeitos de história. Provocando os alunos envolvidos no projeto, a entender as contradições postas na tensa história de ocultamento dos coletivos populares, como afirma Miguel Arroyo:

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e sub cidadãos. (ARROYO, 2013, p. 139)

Através das metodologias de pesquisa e discussões em torno das fontes documentais analisadas, possibilitar aos estudantes refletirem em como apesar de viverem numa sociedade pluriétnica e que se revestiu de discursos de democracia racial desde o pós-abolição, a prevalência do racismo ratificou estigmas de inferiorização das/os/ negras/os, de indígenas, povos e comunidades tradicionais locais.

E de como essa historiografia foi, ao longo do tempo, corroborando uma supremacia branca que defendeu teorias e disseminou ideias nas quais a miscigenação teria trazido graduação evolutiva para as/os negras/os, além de advogar tendenciosa visão de que as relações entre os grupos étnicos se deram sem tensionamento ou subjugação.

Fornecer subsídios para que nossos alunos sejam capazes de identificar os sentidos e intenções na produção de uma memória sobre eventos como a escravidão e o movimento abolicionista que levaram a uma formatação da história do Ceará que aclama um determinado grupo étnico, coaduna com premissas educacionais que buscam desenvolver nos estudantes a capacidade de estabelecer diálogos e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p. 548)

O desenvolvimento do debate esperado, assim como o trabalho com textos selecionados e fontes pesquisadas pelos próprios alunos sob orientação do professor também tem o desafio de fortalecer as habilidades dos estudantes de compor diálogo e aprofundar análises a partir do domínio de conceitos e metodologias próprias das Ciências Humanas e das Sociais Aplicadas, sobre indivíduos, grupos sociais e outros sujeitos de saberes e culturas distintas, tais como:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p. 548)

Processo este, que tem seu início no Ensino Fundamental e passará por continuidade agora no Ensino Médio, de maneira a provocar os jovens que, tendo acesso a diversas informações e narrativas tidas como “verdade” sob o peso que guardam as expressões “oficial” e “tradicional”, sejam capazes de analisar e reconhecer os sentidos, os sujeitos e as motivações na construção de uma determinada narrativa histórica, sobretudo no nosso caso, quando a difusão dessa memória provocou apagamento e silenciamento histórico e cultural de sujeitos e coletivos na construção de uma história local.

O professor de História, terá assim, papel determinante no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos dentro desse plano. Atuando como um mediador natural no contexto de sala de aula para oportunizar a escuta de perspectivas singulares que se entrecruzem com as de outros participantes no fortalecimento de nossa capacidade de aprendermos juntos. Esse recurso, funciona, como afirma bell Hooks, no sentido de:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos

outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. (HOOKS, 2017, p. 247)

São de momentos assim, onde o professor preparado para introduzir o tema, problematiza-lo e gerar provocações dentro do processo de ensino e aprendizagem, capazes de instigar momentos de comunhão narrativa, onde teremos reflexões críticas e consequentemente contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos. (BRASIL, 2018 p. 549)

Para a realização da aprendizagem proposta, motivação dos jovens estudantes na adesão das atividades pretendidas e na construção de uma eficiente dinâmica na condução didática dos debates e pesquisas, é essencial impulsionar o processo através de ferramentas didáticas em diferentes gêneros (textuais, imagéticos, artísticos, orais, digitais, cartográficos, tecnológicos, gráficos, etc.), e diferentes formas de registros, prezando por um trabalho investigativo que também perfaça pesquisa em campo (consulta aos acervos históricos, observações de festas, sociabilidades e outros eventos culturais, entrevistas etc.)

Prezar pela diversidade dos recursos didáticos e buscar envolver os alunos em metodologias atrativas e instigantes, adotando novas linguagens, sobretudo as tecnológicas cibernéticas, podem ter impactos positivos sobremaneira para uma geração de jovens que tem no universo virtual o meio cada vez mais predominante de comunicação. A conciliação da Ciência histórica com as ferramentas virtuais e abordagens que tornem o protagonismo juvenil parte do processo de ensino aprendizagem podem fazer surgir propostas estimulantes no enfrentamento dos problemas e na busca por soluções de questões como as tratadas por nós.

4.3 As atividades propostas

A sequência didática com as tarefas que efetivarão as instrumentalizações descritas anteriormente, será realizada a partir das orientações contidas em quatro planos de aula apresentados a seguir, e que contemplam em seu escopo, como já discutimos previamente a promoção de uma educação para as relações étnico-racial na educação,

baseadas na Lei 10.639/2003, e de acordo com as habilidades e competências previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018).

4.3.1 *Plano de aula 1*

Título:

A invisibilização do negro na História do Ceará

Objetivos da Aula:

Objetivo geral:

Debater a formação de uma memória social e suas representações sobre a população afro cearense a partir do pós-abolição que produziu uma narrativa que impactou na construção de um ensino de história do Ceará voltado à branquitude.

Objetivos específicos:

- Analisar documentos e discutir o preconceito racial presentes nesse processo de apagamento histórico;
- Investigar e debater situações que inferiorizaram ou invisibilizaram o negro na história do Ceará mesmo após o fim da escravidão;
- Mostrar como contraponto, a organização e a resistência da comunidade negra cearense através de movimentos em torno do abolicionismo, identidade e memória, territorialidades e sociabilidades negras através do estudo de uma nova historiografia;
- Apresentar proposta de construção do mapa temático, especificando as etapas a serem cumpridas assim como realizar a divisão das equipes responsáveis pelas tarefas que serão desempenhadas ao longo da sequência didática.

Ano:

1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o ensino médio:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Habilidades a serem desenvolvidas:

1. (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

2. (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

3. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

Metodologia:

1ª parte: Iniciar a atividade apresentando documentos (Anexo A do plano de aula 1) oriundos da produção historiográfica dos integrantes do Instituto Histórico Geográfico e Antropológico do Ceará. Discorrer a partir do conteúdo selecionado, sobre como a produção de uma história do Ceará pelos membros [do] Instituto [histórico do Ceará], subsidiou a formação de uma imagem sobre a população negra e o processo abolicionista do Ceará, definindo uma trajetória no tempo e elaborando uma síntese de representações identitárias que vigorou por muitos anos.

Logo após, apresentar reproduções das obras (Anexo B do plano de aula 1) *Fortaleza Liberta* (1883) de José Irineu e *Abolição da escravatura no Ceará* (1938) de Raimundo Cela. Analisar como os documentos discutidos anteriormente dialogam com os quadros, evidenciando um processo de construção de uma memória e sua escrita sobre a escravidão e o pós-abolição que denotasse a visibilidade de grupos étnico sociais e a invisibilidade ou inferiorização de outros. Sendo um ponto de partida para compreendermos em qual conhecimento histórico esteve assentado o ensino de história do Ceará durante um extenso lapso temporal a partir da escrita e representações da história sobre o processo pós abolicionista cearense.

Durante a apresentação, provoque o grupo, questionando se eles observam algo de diferente/especial nessas imagens. É possível que sejam apontadas diferenças de classe, gênero, raça, entre outras. Explore rapidamente algumas dessas diferenças a partir da fala de dois ou três jovens do grupo e disserte sobre como produções artísticas como estas

reafirmaram os discursos raciais de outrora e reverberou uma historiografia racializada que contribuiu para uma memorialização sobre os negros cearenses vinculada à escravidão, estruturando uma imagem de inferiorização racial e elaboração de uma identidade vitimista, vexatória, humilhante e intrinsecamente relacionada à escravidão.

Apresente situações atuais que possam exemplificar situações negativas sobre a comunidade negra cearense como repercussão histórica do processo de invisibilização sofrida. Finalizando essa primeira parte provocando os estudantes para que estes possam narrar experiências próprias de suas vivências relacionadas a problemáticas do racismo suscitadas na aula.

2ª parte: A partir dos textos *Fortaleza, uma cidade negra na “terra da luz”*, autoria de Franck Ribard e Eurípedes A. Funes e *A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da lei 10.639/2003* de Janote Pires Marques, mostrar a existência de amplos estudos responsáveis por produzir novas análises, seja fazendo frente a uma lógica de subserviência absoluta que se propunha para a escravidão, seja para romper com a ideia do afastamento da participação e protagonismo de negros e negras nos processos pré e pós abolicionistas.

Estabeleça através dos principais pontos trabalhados pelos autores, uma contraposição à construção de um panorama social étnico que corroborou a ideia de uma sociedade cearense predominantemente branca, que a historiografia dita tradicional tratou de afirmar. Em decorrência da invisibilização de um grande contingente populacional, composto por “homens e mulheres de cor livre”, que para além do fenótipo racial, partilhavam marcantes estruturas culturais e se integravam a uma massiva classe popular local.

3ª parte: Com base na problematização trabalhada e nas provocações suscitadas no debate anterior faça a apresentação da proposta de construção do mapa temático, especificando as etapas a serem cumpridas e realize a divisão das equipes responsáveis pelas tarefas que serão desempenhadas ao longo da sequência didática. Os grupos de trabalho serão assim divididos: Memória e história da escravidão e do pós-abolição; Sujeitos e Personalidades negras; Territórios, coletivos e sociabilidades negras.

Recursos Didáticos:

- Computador
- Data Show
- Livros
- Artigos

- Periódicos

Cronograma:

1ª parte: 2hs aula

2ª parte: 2hs aula

3ª parte: 1h aula

5hs aula totais

Avaliação:

Você poderá avaliar o desempenho individual dos alunos no debate. Avalie, por exemplo:

- a) o argumento do aluno e como ele o fundamenta;
- b) a pesquisa apresentada durante o debate na forma de fatos e exemplos;
- c) a integração geral do aluno durante o debate.

Anexos:

a) Trechos das revistas do IHC

Figura 1 – Trecho da Revista do Instituto do Ceará

186 REVISTA DO INSTITUTO DO CEARÁ

ANNOS	BRANCOS	NEGROS	MESTIÇOS
1835	845.000	1.987.000	628.000
1872	3.818.403	1.970.509	833.015
1890	6.302.198	2.097.426	638.495

Temos que de 1835 a 1872, no espaço de 37 annos, a população branca, que no anno de 1835 era inferior 37,2 % á população negra, sobrepujou a esta de 51,6 %.

Enquanto de 1835 a 1890 os negros ficavam numa população estavel, a população branca, que era de 845.000 individuos, sobe a perto de seis e meio milhões. Verifica-se assim que, de 1872 a 1890, em menos de 20 annos, o crescimento medio annual operava-se na seguinte proporção: grupo africano, 7.000 individuos; grupo mestiço, 44.700; grupo aryano, 137.900 individuos.

A origem dêste facto? Relativamente ao branco, deve-se ao crescimento natural da familia aryana, ás selecções naturaes e sociaes e ao notavel desenvolvimento da immigração, ao norte e sul do País, de individuos italianos, portuguezes, espanhoes, austriacos e alemães; e relativamente ao elemento negro, é, apesar da fecundidade do preto, a sua alta mortalidade, para a qual concorre em elevado grau o nosso clima e o vício da embriaguês.

Os informes que acabamos de apresentar nos vêm demonstjar que é forte a tendencia para a eliminação do negro na massa da população nacional.

Vejamos agora qual a percentagem dos excellentes effeitos das selecções ethnicas operadas no País, em menos de 20 annos.

Em 1872: brancos, 38,1 %; mestiços, 38,3 %; negros, 19,7 %. Em 1890: brancos, 44,0 %; mestiços, 32,4 %; negros, 14,6 %.

Observa-se que o coefficiente negro, na massa da população, num espaço de menos de 20 annos, diminue de 19,7 a 14,6 %; os mestiços, que concorrem com 38,3 % para a população, em 1872, descem, em menos de 20 annos, a 32,4 %, e os brancos, que re-

Fonte: (PINTO, Sousa. A libertação no Ceará da população escrava. Revista do Instituto do Ceará, v. 2, n. 1, 1934.).

Figura 2 – Trecho da Revista do Instituto do Ceará

102

REVISTA TRIMENSAL

irmãs timoratas, como resultado esmagador, a paz e a prosperidade.

O Ceará livrou seu solo de escravos sem a minima commoção social, e desmentio todas as previsões atterradoras: consolidou a tranquillidade pela justiça e philantropia, saldou suas dividas sem damno a ninguem, e accumulou saldos, que são o melhor documento do nosso prospero estado financeiro.

O Instituto do Ceará não pode ser indifferente a um tão grande feito, que faz o orgulho de todo coração bem formado: tanto mais quanto eu tenho o prazer de contar entre vós alguns dos mais decididos heróes dessa immortal campanha.

Por tudo isto proponho-vos que levantemos a sessão, e passemos á Serenissima Princeza Imperial Regente, o Anjo tutelar dos captivos, este telegramma de felicitação:

«O Instituto do Ceará felicita a Vossa Alteza pelo acto que igualou todos os brasileiros, levantando a Patria perante as nações civilisadas.» (*)

Approvada a proposta unanimemente, levantou-se a sessão, de que lavrou a presente acta.

O 2.º SECRETARIO,

João Baptista Perdigão de Oliveira.

(*) De S. Alteza o Instituto recebeu o seguinte telegramma:

«Jettapolis, 20 de Maio de 1888.

INSTITUTO DO CEARÁ

S. Alteza a Princeza Imperial agradece suas felicitações.

CAMARISTA DE SEMANA,

Miguelo Reis.»

Figura 3 – Trecho da Revista do Instituto do Ceará

Inúteis foram as tentativas de melhorar as condições do transporte, limitando a carga ou o material de resgate, de acordo com a tonelagem das embarcações, estabelecendo impostos e condições restritivas ao vil comércio.

Tão lucrativo era o escambo negreiro que logo holandeses, franceses e ingleses juntaram-se aos espanhóis e portugueses. A própria Igreja que tão ardorosamente se manifestava contra a escravização do indígena assistia complacente o cativo negro.

Como a Portugal interessava o tráfico, do qual auferia boa renda, criaram-se Companhias de Comércio africanas e brasileiras e construíram-se fortificações em Daomé e na Guiné.

Tratava-se de uma atividade bem regulamentada e perfeitamente aceita pelas nações que dela se valiam, direta ou indiretamente. Apesar de tudo, não era possível evitar os maus-tratos nos navios negreiros e nas senzalas. Daí as revoltas e fugas, dando lugar à formação de quilombos dos quais os mais famosos e de maior permanência estabeleceram-se nos Palmares, em Pernambuco.

O Marquês de Pombal acabou proibindo que o tráfico se encaminhasse para o Reino mas, permitia e de certo modo aplaudia, sua intensificação para o Brasil.

A vinda de D. João VI foi acompanhada da primeira manifestação dos ingleses contrária à continuação do tráfico. O Tratado de Aliança e Amizade de 1810, proibia a entrada de escravos em Portugal e previa a extinção progressiva da escravidão negra.

Após nossa Independência, novas pressões exerceu a Inglaterra, com vistas à interrupção do tráfico, conseguindo afinal, em 1827, um Tratado de Comércio e uma Convenção em que se interditava a entrada de escravos a partir de 13 de março de 1830. Nenhuma providência se tomou no sentido de cumprir o convencionado e impedir a atividade dos navios negreiros. Em 1831, uma Lei da Regência Trina procurou dar validade ao estabelecido no Tratado, adotando medidas punitivas contra os traficantes.

12

Fonte: (THEOPHILO, Gen. Tácito. Abolição – Um ato de fé. Revista do Instituto do Ceará, v. 5, n. 1, 1984)

Figura 4 – Trecho da Revista do Instituto do Ceará

Mas, já sargento, teve que responder a processo criminal e foi condenado a 14 anos de prisão. Ensinava na Cadeia de Fortaleza e, fora desta, acompanhado de sentinela, a rapazes e moças em seus próprios lares. Doze anos decorridos, conseguiram-lhe o indulto, porém briosamente não o aceitou.

Cumprida a sentença e já muito conhecido e estimado, fundou um pequeno colégio — o Ginásio Cearense, que transformou num dos mais reputados estabelecimentos de ensino do Ceará. Ainda hoje é lembrado o seu nome, como paradigma de mestre-escola devotado e austero.

Ao concluir, foi Anacleto cumprimentado por Sátiro Dias: “Chamei-o para apertar-lhe a mão. O poder público e a sociedade não descem, mas se elevam, apertando a mão do infortúnio.”

Por todos os recantos, crescia a exultação popular.

À tarde, cedo, começam os aprestos do desfile que encerraria tantas demonstrações de patriotismo e calor por uma causa tão enobrecedora.

Carros triunfais, os sons do hino da Libertadora, a gente nas ruas, o sorriso nos lábios, tudo era claridade naquela tarde de pesadas nuvens e trovões reboantes de um inverno que se denunciava promissor.

O carro principal, “com dezessets palmos de comprimento sobre doze e meio de altura, era franjado de nuvens, adornado de escudos com o nome dos 58 municípios cearenses, deslumbrante de galas, sobrepujado de troféus... Parecia exceder todas as fascinações do belo, todos os deslumbramentos da grande e engenhosa criação artística do primoroso talento do nosso prezado consócio e amigo Antônio da Rosa e Oliveira” — descrevia o **Libertador**.

Ornavam-no três belas jovens — sempre o mesmo acariado simbolismo, — caracterizando a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade: respectivamente, Maria de Moraes, de irradiante simpatia, “empunhando a espada como quem vinga uma afronta e reivindica um direito”; Inês Maria da Anunciação, “negra, mas formosa como a filha de Jerusalém”, cen-

Fonte: (GIRÃO, Raimundo. A Declaração. Revista do Instituto do Ceará, v.2, n. 1, 1984)

Figura 5 – Trecho da Revista do Instituto do Ceará

No campo militar a abolição encontrava guarida já que o negro servira à Pátria, lutando bravamente no Paraguai, dignificando a pessoa humana. No Ceará, o 15º Batalhão de Infantaria negara-se a ser empregado contra os jangadeiros e seu comandante confraternizara com os idealistas da “Liberadora”, o que depois viria a fazer, também, o General Antônio Tibúrcio. No sul o Exército se negara a dar caça aos escravos fugidos alegando ser isto função dos “capitães-de-mato”.

No campo psicossocial o sentimento de solidariedade inato ao cearense, o entusiasmo que despertou a nobreza da causa, a atitude firme e serena dos jangadeiros, a convicção de que a abolição seria questão de tempo e a natureza do trabalho do escravo, junto à família do senhor, somam-se a outras causas.

Por que o mesmo não aconteceu em províncias que tinham condições semelhantes às nossas e até menor contingente de escravos? A resposta encontra-se no caráter do cearense, no seu sentimento humanitário, no seu viver sofrido, no seu hábito de lutar sem desfalecimentos contra a própria natureza, no seu indômito espírito de independência e liberdade, traços marcantes dos filhos da “Terra da Luz”.

A Abolição dos escravos no Ceará foi um ato de amor ao próximo, foi um ato de fé!

Fonte: (THEOPHILO, Gen. Tácito. Abolição – Um ato de fé. Revista do Instituto do Ceará, v. 5, n. 1, 1984)

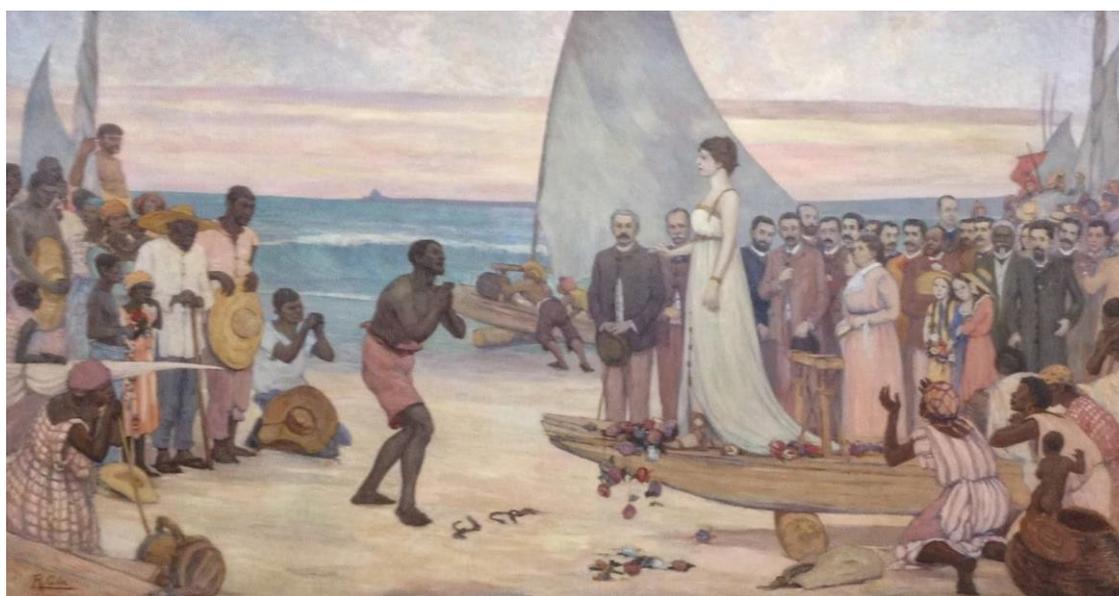
b) Quadros

Figura 6 – Quadro *Fortaleza Liberta* (1883) de José Irineu

Fonte: Internet. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jos%C3%A9_Irineu_de_Souza_-_Fortaleza_Liberta.jpg.

Acesso em 19/03/2023.

Figura 7 – Quadro *Abolição da escravatura no Ceará* (1938) de Raimundo Cela

Fonte: Internet. Disponível em: <https://arteref.com/pintura/120-pinturas-incriveis-que-retratam-a-trajetoria-de-raimundo-cela>. Acesso em 19/03/2023.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
FUNES, Euripedes A.; Rodrigues, Eylo Fagner Silva; RIBARD, Franck (orgs). História de Negros no Ceará. – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MARQUES, J. P. A Invisibilidade do Negro na História do Ceará e os desafios da Lei nº 10.639/2003. Poiésis - Unisul, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 347-366, jun./dez. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1830/1313>>. Acesso em: 26 fevereiro, 2023.

NASCIMENTO, Maria Yasmim Rodrigues do. Invenção da Liberdade: O instituto histórico do Ceará e o discurso racial no I centenário da abolição (1984). 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras). Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2018.

OLIVEIRA, Almir Leal de. O instituto, histórico, geográfico e antropológico do Ceará – memórias, representações e pensamento social (1887-1914). 2001. 189f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

4.3.2 Plano de aula 2

Título:

Um banco de muitas histórias negras

Objetivos da Aula:

Objetivo geral:

Construir banco de referências no qual possam estar representados a partir da pesquisa e compilação de documentos: comunidades, personagens, eventos e sociabilidades negras na cidade de Fortaleza.

Objetivos específicos:

- Identificar fontes que possam empreender a partir de seu conteúdo, recursos para tratar o assunto pesquisado, e que acessadas possam servir de subsídios para alcançar os objetivos estabelecidos;

- Localizar e obter material em locais onde as pesquisas serão realizadas presencialmente (Bibliotecas, centro de documentação, centros culturais, centros comunitários, nas próprias famílias e bairros, acervos, projetos, entre outros), assim como

virtualmente (sítios, repositórios, arquivos e bibliotecas virtuais);

- Analisar e compilar material coletado, de acordo com a divisão temática dos grupos de trabalho, num acervo que reunirá imagens, mapas, documentos escritos, orais, áudio visual, entre outros.

Ano:

1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio

Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder

Habilidades a serem desenvolvidas:

1. (EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço;

2. (EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais;

3. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Metodologia

1ª Parte: A partir da divisão dos grupos de trabalho realizados anteriormente. O

professor deverá abordar o foco das referências a serem pesquisadas por cada grupo, assim distribuídos:

- Memória e história da escravidão e do pós-abolição:

O grupo pesquisará, a partir da nova historiografia e tomando por recorte temporal o contexto da escravidão e do pós-abolição, as múltiplas e inovadoras formas de resistência e capacidade de negociação dos afros cearenses no interior do repressivo sistema escravista. Investigando documentos que apresentem fragmentos de história que demarquem o lugar social do negro na sociedade local e rompam com a associação de que *todo negro é escravo e todo escravo é negro*. Buscar nos documentos, registros e memórias múltiplas, vivências do “povo de cor” e da afrocearensidade” que tratem de uma ressignificação sobre a memória do abolicionismo e identidade do negro cearense no pós-abolição.

- Sujeitos e Personalidades negras;

O grupo pesquisará sobre a vida, obra e contribuições que esses personagens realizaram ou ainda realizam ao longo de suas vivências. Reunindo e apresentando informações de sujeitos renomados ou anônimos que contribuíram/contribuem com protagonismo para a valorização da memória, identidade e/ou cultura afrocearense. Homens e mulheres negras que existiram e resistiram dentro de uma histórica estrutura de discriminação e segregação social local que em seus respectivos contextos impuseram inferiorização e apagamento histórico, seja na escravidão, no pós-abolição ou em contextos hodiernos e que, cada um a sua maneira, trataram de reagir e existir enquanto sujeitos negros. Por vezes marginalizados, personagens anônimos também podem compor referências importantes na medida que também encarnam territórios próprios, ligados ou marcantes nos processos de formação social dos bairros e regiões da cidade.

- Territórios e sociabilidades negras

O grupo pesquisará uma variedade de práticas sociais, que em seus ritos de socialização possam exprimir diversos sentidos da cultura afro brasileira no território urbano da cidade de Fortaleza. Aqui, estarão expressos diversos coletivos que dentro de uma gama festividades, agreguem desde solenidades religiosas quanto civis em comemorações a um fato importante; divertimento; função pública ou particular, que ocuparam ou ainda ocupam os espaços públicos e privados da cidade e que tenham no protagonismo dos negros o centro dessas sociabilidades.

2ª parte: De suma importância que o professor, na condução das pesquisas,

encoraje os estudantes, independente do eixo ao qual façam parte, para se voltarem sobre as suas experiências, as suas vivências junto às suas famílias/comunidades e sobre a transmissão de saberes/memórias realizadas nesses territórios.

Os alunos desenvolverão o processo de pesquisa durante o período de oito aulas, valendo-se de visitas e estudos em campo nos locais que abriguem fontes de documentação, materiais ou sujeitos que possam oferecer relatos orais necessários para reunir as informações buscadas por cada grupo de trabalho.

3ª parte: Após o período de prospecção, cada grupo de trabalho deverá realizar a apresentação das referências pesquisadas e devidamente compiladas, que irão compor o banco de referências e servirão para um mapeamento da negritude fortalezense na sequência das atividades.

Recursos Didáticos:

- Celular
- Computador
- Internet
- Data Show
- Livros
- Artigos
- Periódicos

Cronograma:

- 1ª parte: 1h aula
- 2ª parte: 8hs aula
- 3ª parte: 2h aula
- 11hs aula totais

Avaliação:

Você poderá avaliar o desempenho dos alunos a partir dos grupos de trabalho em que está inserido. Avalie, por exemplo:

- a) a participação e integração do aluno no seu respectivo grupo de trabalho;
- b) a qualidade dos documentos compilados durante a fase de pesquisa;
- c) a apresentação das referências catalogadas ao final do prazo estabelecido.

Referências

ALENCAR, C. Reis do congo, reisados e maracatus: dança de negros no Ceará. In. CHAVES, Gilmar (org). Ceará de corpo e alma: um olhar contemporâneo de 53 autores sobre a terra da luz. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2002

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
FERREIRA SOBRINHO. José Hilário. “Catirina minha nega, Teu sinhô ta te querendo vendê, Pero Rio de Janeiro, Pero nunca mais ti vê, Amaru Mambirá”: O Ceará no tráfico interprovincial – 1850-1881. Dissertação de Mestrado, UFC – 2005.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In SOUZA, Simone (coord.). Uma Nova Historia do Ceará, Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha, 2000.

MARQUES, J. P. Festas de negros em Fortaleza. Territórios, sociabilidades e reelaborações. Expressão Gráfica: Fortaleza, 2009.

4.3.3 *Plano de aula 3*

Título:

Fortaleza, uma cidade negra na “terra da luz”!

Objetivos da Aula

Objetivo geral:

- Realizar um mapeamento da negritude local a partir de um banco de referências afro brasileiras, no qual possam estar representados: comunidades, personagens, eventos e sociabilidades negras na cidade de Fortaleza.

Objetivos específicos:

- Elaborar textos informativos a partir do banco de referências que irão compor legendas e sinalizações no mapeamento;

- Realizar mapeamento e assinalar sua representatividade frente ao campo da memória afro cearense em torno de sujeitos, coletivos e sociabilidades negras a partir das pesquisas coletadas por cada grupo de trabalho;

- Orientar, a partir das informações presentes no mapa, debate a partir da abordagem de conceitos como: memória e história da escravidão e pós-abolição, identidades, racismo e territorialidades;

Ano:

1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio

Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles

Habilidades a serem desenvolvidas:

1. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Metodologia:

1ª Parte: A partir da obtenção dos dados oriundos do banco de referências, os alunos através de seus respectivos grupos de trabalho, deverão construir os textos informativos que servirão de legendas, assim como livres intervenções didáticas que possam ser necessárias para a devida compreensão do material coletado, tornando o mapeamento viável pedagogicamente.

2ª Parte: Nesta etapa, o professor orientará cada grupo de trabalho a depositar em um mapa da cidade de Fortaleza, as referências pesquisadas, analisadas e compiladas no banco de referência. O mapeamento poderá ser realizado tanto através da confecção de um mural cartográfico, com recursos físicos, como cartolinas, ferramentas de recorte e colagem; ou na forma virtual, com a utilização de programas para a criação de um mapa interativo.

Ainda nesta etapa, além dos textos que servirão para orientação e comunicação sobre a referência pesquisada, também serão adicionados no mapa, mídias diversas, como imagens, vídeos, músicas ou áudios (quando este for no formato virtual) que, tanto caracterizem a expressão histórica ou cultural estudada, tornando o mapa mais atrativo para a aprendizagem e fins pedagógicos propostos.

O mapa estará finalizado quando todo o processo de adição de referências assim como da inserção de interatividades e efeitos especiais ou formas de acesso dinâmico como

textos, imagens, textos, hipertextos, vídeos, áudios, músicas, etc. estiverem concluídos de maneira satisfatória e o mesmo possa ser exposto nas etapas seguintes de exposição oral ou quando este for no formato virtual, disponibilizado através de fácil acesso em arquivo ou virtualmente através da internet para que possa ser visualizados e devidamente utilizados para os fins didáticos posteriores.

Recursos Didáticos:

- Computador
- Internet
- Data Show
- Cartolina
- Tesoura
- Cola
- Fotografias
- Livros
- Artigos
- Periódicos

Cronograma:

- 1ª parte: 2hs aula
- 2ª parte: 2hs aula
- 4hs aula totais

Avaliação:

Você poderá avaliar o desempenho individual dos alunos no debate. Avalie, por exemplo:

- a) a contribuição do aluno na produção das informações que irão compor o mapa;
- b) a participação do aluno na construção do mapa a partir do seu grupo de trabalho;
- c) a apresentação geral do mapa.

Referências:

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

4.3.4 Plano de aula 4

Título:

Percursos negros em Fortaleza

Objetivos da Aula:

Objetivo geral:

Sensibilizar a partir do mapeamento para uma rede de experiências negras relacionadas a memória, cultura e sociabilidades negras presentes na cidade de Fortaleza

Objetivos específicos:

- Promover a visibilização, através de referências espaciais presentes no mapeamento, das práticas culturais e dos modos de vida dos negros, desde os tempos coloniais, até os dias atuais, na sua caminhada pelo reconhecimento e afirmação no contexto social como grupo étnico com valores, princípios e importância notáveis e fundamentais na formação de uma Fortaleza pluriétnica e multirracial.

- Desenvolver propostas de percursos/trilhas urbanas que envolvam espaços identificados, referenciados e destacados no mapeamento no intuito de avançar na valorização da história afro cearense ainda não consagrados pelo grande público ou mesmo invisibilizados pelos roteiros culturais ditos tradicionais de nossa cidade.

Ano:

1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio

Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles

Habilidades a serem desenvolvidas:

1. (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)

para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Metodologia:

1ª parte: Através do mapa produzido cada grupo de trabalho deverá realizar a devida apresentação da parte que lhe coube. Neste momento deverão ser descritos os caminhos que o grupo adotou durante a pesquisa, assinalando as dificuldades e justificando as escolhas realizadas durante todo o percurso, levantar questões sobre os aportes teóricos utilizados, fontes pesquisadas, locais visitados, informações coletadas, referências produzidas e demais contribuições que ajudaram a se chegar ao resultado didático entregue.

2ª parte: Formar novas equipes em que ocorra na sua composição uma diversidade de integrantes que contemple todos os grupos de trabalho existentes anteriormente. Cada equipe deverá produzir e apresentar a partir do mapeamento realizado na etapa anterior, das informações contidas nele e das pesquisas realizadas, uma trilha urbana que atravesse todos os temas descritos a seguir: Memória e história da escravidão e do pós-abolição; Sujeitos e Personalidades negras; Territórios e sociabilidades negras.

3ª parte: Deverá ser solicitado a todos os alunos que integraram a sequência didática, uma autoavaliação por escrito a ser entregue ao(a) professor(a).

Recursos Didáticos:

- Computador
- Celular
- Internet
- Data Show

Cronograma:

- 1ª parte: 2hs aula
- 2ª parte: 2hs aula
- 3ª parte: 1h aula
- 5hs aula totais

Avaliação:

Você poderá avaliar o desempenho individual dos alunos no debate. Avalie, por exemplo:

- a) a apresentação a partir das informações pesquisadas, produzidas e mapeadas;

- b) a avaliação do percurso pedagógico descrito pelos grupos de trabalho;
- c) a apresentação do percurso/trilha urbana;
- d) autoavaliação do aluno.

Referências:

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é resultante da pesquisa de um docente que inquietado com questões raciais em sala de aula, se esforçou no intuito de investigar, analisar e empreender debate sobre as possibilidades de um ensino de história voltado as relações étnico raciais que atendesse as demandas de seus estudantes quanto a negritude. Demanda justificada por uma série de questões sobre racismo, preconceito e de uma histórica narrativa que muitas vezes impossibilitou, como ainda impossibilita, que estes alunos e alunas possam ter acesso a valorização histórica, cultural e identitária do negro no Ceará.

Entendemos que essa dissertação, não se propunha a encerrar o assunto, mas sim contribuir com os estudos que visam incluir no universo escolar, práticas pedagógicas antirracistas através de um ensino de história que se propõe enfrentar um histórico processo de invisibilização sobre a memória afro cearense. Assim, atravessando as questões iniciais que nos provocaram e apresentando resultados dentro das possibilidades de realização da pesquisa e dos objetivos propostos que balizaram nossa investigação e esforços requeridos, apresentamos algumas considerações finais.

A primeira delas diz respeito ao conhecimento histórico reproduzido na educação básica em relação à história e a memória da escravidão e do pós-abolição no ensino de história do Ceará. Como abordado o conhecimento histórico propagado e difundido nas salas de aulas dos grandes centros de ensino cearenses esteve em sintonia com a produção de uma historiografia produzida através de uma escrita da história que atendia a projetos de memória e sociedade por parte de um grupo intelectual cearense.

Essa escrita concebeu, a partir do Instituto do Ceará (Histórico, Geográfico e Antropológico), uma produção historiográfica dita oficial de cunho civilizatória, que acenou a branquitude local sob os ditames de uma narrativa hegemônica sobre a memória cearense. A demarcação dessa posição influenciaria decisivamente o ensino de história do Ceará em muitas décadas do século XX, moldando através de um conhecimento histórico ideologicamente colonialista, uma memória social e uma identidade que promoveu a visibilidade de um grupo étnico e o apagamento sobre outros.

Esse discurso hegemônico e seus impactos através de um ensino de história local, foi resultante de uma associação entre as elites políticas e culturais que em fins do século XIX e durante o século seguinte, consolidou uma visão racial no Ceará, em torno da escravidão e do pós-abolição, onde predominou um discurso generalizado de ausência ou estigmatização do negro no Ceará.

Através de revisão bibliográfica, atuamos para apontar e discutir, do ponto de vista epistemológico, alguns impactos categóricos sobre a identidade, memória, território e o ensino de história, relacionando-os com o conhecimento histórico difundido a partir do apagamento histórico dos negros na história cearense. Tratamos do quão problemático tem sido a insistente manutenção de uma representação cultural identitária eurocentrada em volta das crianças e jovens na medida em que promoveram históricos processos de desqualificação e afastamento sobre a identidade negra que reforçaram estereótipos sobre negros e negras em nossa sociedade.

Em torno de uma das grandes questões que se apresentaram ao longo da minha carreira docente, sendo ela, o não autorreconhecimento de alunos e alunas como negras, mesmo que em fenótipo étnico-racial e/ou sócio cultural possuíssem elementos para tal, me alertaram a investigar os impactos da reprodução ideológica que triunfou nos últimos dois séculos e notadamente continuam a invisibilizar a negritude na sociedade cearense atual apesar dos contínuos movimentos de resistência e ações afirmativas voltadas a consciência negra.

Ideologia racista que pauta a existência de um longo projeto de Estado voltado ao apagamento, silenciamento, inferiorização, genocídio e encarceramento da população negra cearense. Ausências sentidas tanto na história tradicional escrita quanto ensinada, no tocante a visibilidade e valorização da memória, identidade, território e sociabilidades negras que permeiam a vida cotidiana em nosso estado.

Reconhecemos ainda, a partir da literatura, dos dados, estudos estatísticos e das vivências cotidianas, a existência de uma presente e marcante *cultura de impossibilidades* que constituem os alicerces racistas de um vigente processo de genocídio sobre nossa juventude. A qual impõe sobrecargas geracionais que ditam uma vida marcada por relações sociais impregnadas de preconceito, violação de direitos, formas de controle e extermínio de gerações de jovens negros brasileiros.

Relações reproduzidas muitas vezes na escola, que funciona nesse sentido como mais um espaço regulatório. Porém, é preciso percebê-la também como espaço de tensionamento dessas práticas regulatórias. Pois na medida que os imaginários racistas se fizeram presentes e agiram para consolidar suas bases a partir de valores, culturas, memórias e identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com alteridade e a diversidade, também existiram práticas emancipatórias promovidas por docentes e discentes. (ARROYO, 2010, p.119)

Nesse contexto, entendemos que o ensino de história e da educação para as relações étnico raciais desempenha papel decisivo no reposicionamento dos estudos sobre a história e memória do povo negro cearense. Vislumbrando práticas educacionais que, por meio do envolvimento de metodologias ativas, fomentem olhares sobre referências culturais afro brasileiras e possam direcionar para processos de aprendizagem que levem a um conhecimento histórico crítico e reflexivo que oportunize emergirem novos e diferentes paradigmas e agentes históricos na organização desses saberes emancipatórios.

Os educadores que aqui se debruçarem encontrarão uma oferta de ação que se fez diante da complexidade de indagações que chegaram do meu contato e sobretudo dos saberes aprendidos em situações de docência nas escolas pública. Um mapeamento da negritude fortalezense e a elaboração de percursos urbanos por essa “Fortaleza Negra”. Nas etapas da sequência ainda propomos a criação de um banco de referências afro brasileiras desenvolvido pelos próprios estudantes, no qual possam estar representados: comunidades, personagens, eventos e sociabilidades negras na cidade de Fortaleza.

Material que será orientador de trabalhos em sala de aula na abordagem de conceitos como: memória e história da escravidão e pós-abolição, identidades, racismo e territorialidades, trazendo para o visível coletivos, sujeitos e sociabilidades negras, cotidianamente invisibilizados no contexto local e sendo contributivo para mapeamento e representatividade frente ao campo proposto.

Assim, na ciência da incompletude, mas sempre entusiasmado com as experiências do viver, e que se apresentam nos processos educativos cotidianamente, nas múltiplas resistências e em conquistas frente ao racismo estrutural tão presente em nosso país. Partilhamos alegremente da esperança de novas frentes e novos tempos, sendo sensíveis aos processos de socialização e construção de identidades dos estudantes das escolas públicas, sobretudo na afirmação de uma negritude local em torno de saberes, culturas, valores e memórias positivas.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. . **Cultura popular, educação e lazer:** uma abordagem sobre a capoeira e o samba. *Práxis Educativa* , v. 1, p. 59-67, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** – São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. 264p. (Feminismos Plurais/ coordenação Djamila Ribeiro).
- ALVES, Raquel da Silva. **Mães da pátria:** educadoras na terra da luz, o ensino primário no Ceará na década de 1920. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 2009.
- AMORA, Manuel Albano. O Centenário da Abolição em Pacatuba. **Revista do Instituto do Ceará**, v. 5, n.2, 1984
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In. **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. 1. Ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação História. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 - 144
- BARROSO, Gustavo. **Ideias e palavras.** Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro & Maurillo, 1917, p. 207.
- BARROSO, Gustavo. **Coração de menino.** 3 ed. Fortaleza: Casa José de Alencar, 2000.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, C. M. F.. **O saber histórico na sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891.

BRASIL, Thomaz Pompeu de Sousa. População do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 1890.

BULHÕES, Leandro. "Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica". In: **Revista da ABPN** • v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola • maio de 2018, p.22-38.

CAMPOS, Eduardo. **Revelações da condição de vida dos cativos do Ceará**. 2º ed. Fortaleza: Secretária de Desporto, 1984

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Camos. – São Paulo: Veneta, 2020.

CORTEZ, Ana Sara R. P. . Trabalhadores do sertão Formação social e Identidade dos povos sertanejos do Cariri na segunda metade do século XIX. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 26., 2011, São Paulo. Anais [...] São Paulo. ANPUH: 2011. v. 1.

COSTA, Aryanna Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM- Revista de História**, 16, João Pessoa, Jan./Jul. 2007.

DÁDESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. São Paulo, 340 p. Tese de doutorado – Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. **Abolição no Ceará: um novo olhar**. 1. ed. Fortaleza: IMEPH, 2009. v. 1. 72p.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. Os mais interessados é que lutaram: a abolição no Ceará. In: SILVA, Carlos Alberto Alencar e MILITÃO, João Wanderley Roberto. (Org.). **Histórias de Luz? 100 anos sem Dragão do Mar / 130 anos da Abolição no Ceará**. 1ed.Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2014, v. 1, p. 14-39.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. **Catirina minha nega, Teu sinhô ta te querendo vende, Pero Rio de Janeiro, Pero nunca mais ti vê, Amaru Mambirá: O Ceará no Tráfico Interprovincial -1850-1881..** 2005. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação Em História) - Universidade Federal do Ceará.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção/** Ricardo Franklin Ferreira – São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FILHO, Cruz. **História do Ceará**: Resumo Didático. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará, In **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 103-141.

FUNES, Eurípedes. SOBRINHO, Hilário Ferreira. Vivências de negros em espaços de ‘morenos’ y ‘galegos’. In: **Gazeta de Antropologia**. 2016, 32 (1), artigo 02. Disponível em <http://hdl.handle.net/10481/43051>.

FUNES, Eurípedes; RIBARD, Franck. Uma Fortaleza de Negros na Terra da Luz. In FUNES, Eurípedes; RIBARD, Franck; RODRIGUES, Eylo Fagner Silva. **Histórias de negros no Ceará**. Fortaleza: expressão gráfica, 2020 (em curso de publicação).

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla cidadania. 2 a. Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIRÃO, Raimundo. **A Abolição no Ceará**. - 4ª edição – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Maracanaú. 1988

GIRÃO, Raimundo. A Declaração. **Revista do Instituto do Ceará**, v.2, n. 1, 1984

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais / organizado por Nilma Lino Gomes. 1. Ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. organização Flávia Rios, Márcia Lima. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARAES, M. L. L. S. . Nação e Civilização Nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e O Projeto de Uma História Nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

GUSMÃO, N.M.M. **A dimensão política da cultura negra no campo**: uma luta, muitas lutas. São Paulo. Tese de doutorado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1990.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução:

Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

LIMA, Ivan Costa . Trajetórias históricas da população negra: Mobilização social negra: recolocando novos atores coletivos na História da Educação. In: LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, Joelma Gentil. (Org.). **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Fortaleza: IMPRECE, 2009, v. 1, p. 17-42.

LUZ, Marco Aurélio (org.). **Identidade negra e educação**. Salvador, Ianamá, 1989

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 2008.

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza. Territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009. v. 1000. 264p.

MARQUES, Janote Pires. A invisibilidade do negro na História do Ceará e os desafios da Lei 10639/2003. **POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 7, p. 347-366, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo, N-1 edições, 2018.

MILES, Tshombe L. **A luta contra a escravatura e o racismo no Ceará**. Fortaleza: fundação Demócrito Rocha, 2011. 194p.

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

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

NASCIMENTO, E. L. **Pan-Africanismo na América do Sul**. Petrópolis: Vozes, 1981. v. 1. 282p

NASCIMENTO, E. L. (org.). **A África na escola brasileira: relatório do 1º Fórum Estadual sobre ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública**. Brasília, Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991.

NASCIMENTO, Maria Yasmim Rodrigues do. **Invenção da Liberdade: O instituto histórico do Ceará e o discurso racial no I centenário da abolição (1984)**. 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras). Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2018.

OLIVEIRA, Almir Leal de. As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará Colonial na Primeira República. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (orgs). **Em tempo: história, memória, educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 263-277.

OLIVEIRA, João Baptista Perdigão. Sessão de 17 de maio de 1888. **Revista do Instituto do**

Ceará. Fortaleza, v.15, n. 5, 1888.

PANTOJA, S. A.; ROCHA, M. J. (Org.). Rompendo Silêncios. **História da África nos currículos da educação básica.** 1. ed. Brasília: DP Comunicações, 2004. 134p.

PEREIRA, J. B. B. **A criança negra:** identidade étnica e socialização. Cadernos de pesquisa, v. 63, PP 41-45,1985.

PINTO, Sousa. A libertação no Ceará da população escrava. **Revista do Instituto do Ceará,** v. 2, n. 1, 1934.

PINTO, R. P. . **A representação do negro em livros didáticos de leitura.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas , São Paulo, n.63, p. 88-92, 1987.

RAMOS, Silvia et al. **Pele alvo: a cor que a polícia apaga.** Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, 2022

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Questões Urbanas e Racismo.** Rio de Janeiro: DP et Alii; Brasília: ABPN, 2012. p. 216-243.

RIBEIRO, R.I. **Alma africana no Brasil:** Os iorubás. São Paulo, Oduduwa, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa:** Tomo I. São Paulo: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Nina Raimundo. **Os africanos no Brasil.** 6.ed. São Paulo: Ed.Nacional; [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

RODRIGUES, Carla. Leia Lélia Gonzalez. **Revista Cult,** 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/leiam-lelia-gonzalez/>. Acesso em 12/07/2022.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. **População negra e Covid-19:** reflexões sobre racismo e saúde. Estudos Avançados, v. 34, p. 225-244, 2020.

SANTOS, H. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro. A trilha do círculo vicioso. São Paulo em Perspectiva. **Revista da fundação SEADE,** v. 8, n. 3, 1994

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília, DF: s.n., 2015

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em revista,** v. 34, p. 123-150, 2018.

SILVA, P. B. G. e . Education on ethnic-racial relations from the perspective of Afro-descendants. Agenda for Knowledge production. RIED IJED **Revista Interamericana de Educación para la Democracia/Interamerican Journal of Education for Democracy,** v. 4, p. 73-86, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, I.S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política**. São Paulo, 376 p. Tese de doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991.

SOUZA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **“Da Negra da Negada” a Negritude Fragmentada: O movimento negro e os discursos identitários sobre o Negro no Ceará (1982-1995)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2006.

SOUZA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Afro-cearenses em construção: discursos identitários sobre o negro no Ceará**. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2008.

THEOPHILO, Gen. Tácito. Abolição – Um ato de fé. **Revista do Instituto do Ceará**, v. 5, n. 1, 1984

TRINDADE, C. S.; BERRUEZO, L. B.; SILVA, O. B. N. Ensino e aprendizagem das culturas afro-brasileiras: epistemologias e documentação cultural. **Revista Ciência em Extensão**. v.11, n.1, p.63-84, 2015.

VIANA, Oliveira Francisco José de. **Evolução do povo brasileiro**. 4 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956