



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, CULTURA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

JOÃO PEDRO PEREIRA ROCHA

**LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: RACISMO E CIDADANIA NO
CONTEXTO DE SALA DE AULA**

**CATALÃO – GO
2020**



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES****E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[X] Dissertação [] Tese

2. Nome completo do autor

João Pedro Pereira Rocha

3. Título do trabalho

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: RACISMO E CIDADANIA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO PEDRO PEREIRA ROCHA**, Discente, em 27/05/2020, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **REGMA MARIA DOS SANTOS**, Usuário Externo, em 27/05/2020, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1349288 e o código CRC C213C9E5.

Referência: Processo nº 23070.015839/2020-76

SEI nº 1349288

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

Eu, abaixo assinado, venho por meio deste documento declarar que conheço o conteúdo do processo administrativo em referência e que concordo com o teor do mesmo, bem como autorizo a publicação do mesmo em nome do órgão de origem, para fins de ciência e de autorização.

Assinatura do responsável pelo órgão de origem

Nome

Cargo

Assinatura

Data

Assinatura do responsável pelo órgão de destino

Nome

Cargo

Assinatura

Data

Este documento foi gerado automaticamente pelo sistema de gestão de documentos e assinaturas eletrônicas. Para mais informações, consulte o manual de uso do sistema.



JOÃO PEDRO PEREIRA ROCHA

**LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: RACISMO E CIDADANIA NO
CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador (a): Dra. Regma Maria dos Santos

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pereira Rocha, João Pedro

Literatura e ensino de história: racismo e cidadania no contexto de sala de aula [manuscrito] / João Pedro Pereira Rocha. - .
128 f.

Orientador: Profa. Dra. Regma Maria dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, .

1. Ensino de História. 2. Literatura. 3. Racismo. 4. Cidadania. 5. Ensino Aprendizagem. I. Santos, Regma Maria dos, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 56 da sessão de Defesa de Dissertação de **João Pedro Pereira Rocha**, que confere o título de Mestre(a) em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração em História.

Ao/s **vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e vinte**, a partir da(s) **14h00, remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: RACISMO E CIDADANIA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Regma Maria dos Santos INHCS/UFMG/UFCAT** "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência" com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Marcos Antônio de Menezes - UFG/UFJ**, membro titular externo; "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência", Professor(a) Doutor(a) **Márcia Pereira dos Santos INHCS/UFMG/UFCAT**, membro titular interno "cuja participação ocorreu por meio de videoconferência". Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Regma Maria dos Santos**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e vinte**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **REGMA MARIA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 06/05/2020, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Antonio De Menezes, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2020, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Pereira Dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 06/05/2020, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1311667** e o código CRC **DFD7A6D8**.

Referência: Processo nº 23070.015839/2020-76

SEI nº 1311667

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, que aqueceu minha fé até a conclusão de mais essa etapa de minha formação.

Agradeço o apoio e incentivo de minha família para busca e conclusão de um sonho que não é apenas meu, pois é compartilhado por outros familiares que enxergam na educação um caminho de transformação social.

À minha orientadora, a professora Dra. Regma Maria dos Santos, pela confiança em minha proposta de pesquisa, pela orientação e indicação dos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa e as possibilidades futuras a partir dela. Vindo de outra Instituição de Ensino Superior, de outro Estado e de outra Região do país, encontrei na professora Regma Santos a confiança serena que estudantes com um perfil assim precisam.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Regional Catalão pela confiança e acolhimento de minha pesquisa junto ao Programa.

Agradeço os docentes do Programa de Pós-Graduação em História, em especial aos que tive a oportunidade de cursar disciplinas que auxiliaram na construção desse estudo, no amadurecimento de minhas ideias e em minha formação profissional.

A todos os meus colegas do curso que tive a oportunidade de compartilhar os espaços da sala de aula. Aos demais colegas de minha linha de pesquisa que colaboraram para semestres gratificantes entre conhecimentos e conversas descontraídas.

Por fim agradeço a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo auxílio financeiro que foi fundamental para o desenvolvimento saudável da presente pesquisa.

RESUMO

O Ensino de História no Brasil é campo de pesquisa estabelecido a partir do esforço de pesquisadores preocupados, entre outras, com o espaço das linguagens em sala de aula, sobretudo as tradicionais, a exemplo da literatura. Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar as concepções de racismo e cidadania no ensino de história, problematizando-os por meio e partir da literatura. Para tanto, elegemos como fontes primárias os romances *O Mulato* (1881) e *O Cortiço* (1889), obras do escritor brasileiro Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo. A partir dessa escolha, construímos uma metodologia que utiliza as obras como fontes geradoras de discussões em torno e a partir da problematização das concepções de racismo e cidadania na disciplina história. A pesquisa recorre a outras obras literárias, de época e contemporâneas, a exemplo dos romances *Germinal*, *A Mulata*, *Úrsula*, romances do século XIX, e, *Um defeito de cor*, *O racismo explicado aos meus filhos*, obras contemporâneas. A metodologia de trabalho esteve alicerçada na aproximação de aspectos teóricos localizados no campo da historiografia e do Ensino de História. Os resultados alcançados permitem indicar ser a arte literária, representada em Aluísio Azevedo, um caminho fecundo para propostas didático-pedagógicas interessadas em abordar as concepções de racismo e cidadania na disciplina história e em relação à formação social e política do Brasil no contexto das fontes analisadas, o século XIX. Por seu valor histórico, *O Mulato* e *O Cortiço* significam, para o ensino da História, a oportunidade de problematização do racismo e da cidadania no contexto da formação histórica da sociedade brasileira. *O Mulato* permite, sobretudo, discutir o lugar do negro na sociedade escravagista e como isso se relaciona com a formação do preconceito racial no Brasil, a partir da historicidade do racismo. De igual modo, *O Cortiço* possibilita análises críticas acerca da construção da cidadania no Brasil, algo que pode vir a ser feito sob a ótica da escravidão, da vida dos trabalhadores populares e do cortiço enquanto habitação popular em fins do século XIX. Isso feito para pensar a questão dos direitos na disciplina história. Para a sala de aula, a presente pesquisa indica a possibilidade de pensar o racismo e a cidadania em seus regimes de historicidades, podendo, o professor de história, promover diálogos com aspectos da configuração desses conceitos na contemporaneidade. Essa reflexão auxilia na construção de sentidos para o conhecimento histórico em sala de aula, pois, leva em consideração a relação presente e passado, tendo em vista a observação de problemáticas da atualidade, a qual o aluno está inserido, e em relação ao racismo e a cidadania.

Palavras-chave: Ensino de História. Literatura. Racismo. Cidadania. Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

The Teaching of History in Brazil is a research field established starting the efforts of researchers concerned, among others, with the space of languages in the classroom, especially traditional ones, such as literature. Thus, the present work aims to analyze the presence of the concepts of racism and citizenship, in the teaching of History, problematizing them through and from literature. For that, we chose as primary sources the novels *O Mulato* (1881) and *O Cortiço* (1889), works by the Brazilian writer Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo. From this choice, we built a methodology that uses the works as a source of discussions around and from the problematization of the concepts of racism and citizenship in the history discipline. The research draws on other literary works, both period and contemporary, such as the *Germinal* novels, *A Mulata*, *Úrsula*, XIX century novels, and, *Um defeito de cor*, *O racismo explicado aos meus filhos*, contemporary works. The work methodology was also based on the approximation of theoretical aspects located in the field of historiography and History Teaching. The results achieved allow to indicate that literary art, represented in Aluísio Azevedo, is a fruitful path for didactic-pedagogical proposals interested in addressing the concepts of racism and citizenship in the history discipline and in relation to the social and political formation of Brazil in the context of the analyzed sources, the 19th century. For their historical value, *O Mulato* e *O Cortiço* means, for the teaching of History, the opportunity to problematize racism and citizenship in the context of the historical formation of Brazilian society. *O Mulato* allows, above all, to discuss the place of the black in the slave society and how this is related to the formation of racial prejudice in Brazil, based on the historicity of racism. Likewise, *O Cortiço* allows critical analyzes about the construction of citizenship in Brazil, something that can be done from the perspective of slavery, the life of popular workers and the tenement as a popular housing at the end of the 19th century. The issue of rights in the history discipline. For the classroom, this research indicates the possibility of thinking about racism and citizenship in their historicity regimes, and the history teacher can promote dialogues with aspects of the configuration of concepts in contemporary times. This reflection helps in the construction of meanings for historical knowledge in the classroom, as it takes into consideration the present and past relationship, in view of the observation of current issues, in which the student is inserted, and in relation to racism and citizenship.

Key words: History teaching. Literature. Racism. Citizenship. Teaching Learning.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I | 16 |
| LITERATURA, ENSINO DA HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES EM SALA DE AULA..... | 16 |
| 1.1 História e Literatura: notas de pesquisa | 17 |
| 1.2 História, Literatura e Ensino de História..... | 22 |
| 1.2.1 Romance histórico, de época, e o Ensino de História | 27 |
| 1.3 Ensino, História do Brasil e as representações em sala de aula | 34 |
| 1.3.1 Objetivos, métodos, conteúdos e a trajetória do ensino da História..... | 34 |
| 1.3.2 Conteúdos e métodos: apontando os caminhos para a literatura na disciplina história | 40 |
| CAPÍTULO II..... | 50 |
| LITERATURA E ENSINO DA HISTÓRIA: OLHARES SOBRE O RACISMO À BRASILEIRA EM <i>O MULATO</i> | 50 |
| 2.1 Aluísio Azevedo, naturalismo e sociedade..... | 50 |
| 2.2 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira: romper com as tradições | 57 |
| 2.3 <i>O Mulato</i> : racismo e o ensino da História | 66 |
| 2.3.1 Ensino de história, racismo e literaturas no passado | 67 |
| 2.3.2 Ensino de história, literaturas e representações | 86 |
| CAPÍTULO III | 95 |
| <i>O CORTIÇO</i> E O ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM | 95 |
| 3.1 Cidadania no Brasil oitocentista: problemáticas de uma formação histórica | 95 |
| 3.2 <i>O Cortiço</i> , cidadania e sociedade: diálogos possíveis..... | 100 |
| 3.3 Cidadanias no/pelo ensino da História e a partir das lentes de <i>O Cortiço</i> | 104 |
| 3.3.1 Os cortiços em <i>O Cortiço</i> : espaço, cidadania e o ensino da História..... | 105 |
| 3.3.2 Escravidão e possibilidades para pensar a cidadania nas aulas de história | 108 |
| 3.3.3 Trabalho e cidadania no ensino da História | 114 |
| Considerações Finais | 120 |
| Referências | 122 |
| Fontes Utilizadas..... | 127 |

INTRODUÇÃO

“A população negra ainda sofre com ataques racistas no dia a dia”, assim está o subtítulo de matéria intitulada: *Vítimas de racismo e injúria racial relatam casos de agressão*, publicada no portal G1¹, e após reportagem divulgada no programa Globo Repórter, da Rede Globo. A matéria discorre sobre o modo como o racismo age, nos diversos espaços e no cotidiano de milhares de pessoas no Brasil.

A reportagem em questão contextualiza, com relatos de agressões, a manifestação do racismo como um comportamento radical na sociedade brasileira. É a partir dessa realidade que devemos pensar a importância e o papel da Educação e, por consequência, da disciplina história no enfrentamento do racismo e na luta por uma cidadania munida de justiça social para todos os sujeitos.

Tendo em vista o atual volume das pesquisas no campo do Ensino de História, é possível sublinhar um papel social importante ocupado pela disciplina história no contexto escolar. Nesse sentido, Luis Fernando Cerri (2011) chama atenção para a formação, nos estudantes, de uma consciência que é histórica e que atenda demandas e necessidades políticas de sujeitos em interação com o conhecimento histórico.

Quando relacionada com o contexto educacional, essa questão aponta para um aspecto fundamental para o ensino de história: qual história a ser ensinada. Isso porque o conteúdo, tema ou problema, colocado em sala de aula, iluminará propostas que podem aproximar-se da realidade vivida por estudantes em suas experiências sociais e políticas.

As reflexões apresentadas nas páginas seguintes conferem os resultados obtidos com o Projeto de Pesquisa intitulado *Literatura e ensino de história: racismo e cidadania no contexto de sala de aula*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História, em nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a presença dos conceitos racismo e cidadania, no ensino da História, problematizando-os por meio e partir da literatura. Nesse contexto, elegemos o escritor brasileiro Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo e suas obras *O Mulato* e *O Cortiço* como ancoradouros para construção de análises, discussões, reflexões e o atendimento do objetivo da pesquisa.

¹ A reportagem em questão foi divulgada em 17/07/2017 e atualizada em 20/07/2017. Ver em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2017/07/vitimas-de-racismo-e-injuria-racial-relatam-casos-de-agressao.html>> Acesso em 09 de outubro de 2017.

Nosso empreendimento justifica-se a partir do pensamento que entende ser a disciplina história uma ferramenta para mobilização de saberes em prol de mudanças sociais, as quais acontecem sobre diversas perspectivas. Uma dessas relaciona-se com a pluralidade social e cultural, constituintes da escola brasileira, sobretudo da Escola Pública. Acreditamos que oferecer aos professores, e demais sujeitos envolvidos com a Educação, uma reflexão pautada na rigorosidade dos métodos acadêmico-científicos, representará um esforço da academia em apontar possibilidades de respostas às problemáticas que circundam o espaço escolar. Fazemos referência a esse quesito com intuito de chamar atenção para um aspecto da sociedade brasileira o qual a escola, pública ou privada, é chamada a refletir cotidianamente: a desigualdade social.

Na medida em que entendemos ser a Educação agente fomentador de transformações sociais, podemos conduzir nossas perspectivas de análises para o *status* desprendido às disciplinas escolas, entre outras possibilidades. Esse exercício de pensamento é necessário e importante, pois destaca a emergência de colocar os elementos integradores do espaço escolar em análise crítica constante.

No caso específico da disciplina história o esforço de pesquisadores (BITTENCOURT, 2012, 2011; ABREU, SOIHET, 2009; CERRI, 2011; GUIMARÃES, 2003, 1993; LUCINI, 1999; SILVA, 1995; PINSKY, 1994), na última década do século XX e início do XXI, caminhou no sentido de pensar temas, problemas, currículo, material didático, a disciplina história nos documentos oficiais, a formação de professores, metodologias de ensino aprendizagem, consciência histórica e ensino em sala de aula, em uma declarada preocupação em produzir sentidos para a História no espaço escolar.

Também foi interesse do Ensino de História, demarcar as fronteiras, mesmo que tênues, entre História e Educação, pensar uma identidade para a História ensinada, além de justificar sua presença nos bancos escolares. Assim, a identidade da disciplina história esteve vinculada a projetos educacionais que, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, aproximaram-se da ideia de formação para o exercício da cidadania.

Pensar a formação para a cidadania, e em consonância com a amplitude desse conceito, requer uma reflexão acerca do modo como o estudante percebe sua posição enquanto sujeito histórico. Essa percepção de realidade leva em consideração a capacidade do sujeito em identificar lutas, tensões sociais e relações de poder (BITTENCOURT, 2012), algo que remete à capacidade de identificar o modo como os homens localizam-se nas relações sociais e políticas em uma dada sociedade. Esse exercício crítico-reflexivo permite aos

sujeitos envolvidos com o processo de ensino aprendizagem a troca de saberes adquiridos com suas vivências e experiências coletivas.

O texto das *Diretrizes*² (BRASIL, 2013, p. 131), que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, chama atenção para o necessário reconhecimento da importância que há na trajetória do negro na História Nacional. O documento faz isso pensando o conjunto de atividades possíveis para o ambiente escolar com vistas a combater o preconceito racial.

O documento utiliza o verbo *reconhecer* para sublinhar a necessidade da escola em adquirir posturas que vão, desde a valorização da experiência histórica dos afrodescendentes, resultando em sua cultura e história, passando pela identificação das lutas travadas na busca por inserção social e aquisição de direitos, até o combate de práticas discriminatórias que se encontram disseminadas na sociedade.

A preocupação das *Diretrizes* caminha no sentido de auxiliar a escola a (re)pensar sua postura, expor a importância do conhecimento e a sensibilização para o aspecto histórico de nossa experiência de formação, enquanto sociedade, e seu reflexo na vida prática dos estudantes, sobretudo os afrodescendentes. Assim, o texto chama atenção para medidas concretas acerca do combate ao racismo manifestado, sobretudo, em estereótipos que, cotidianamente desprezam a humanidade dos sujeitos.

Com isso, e observando a franca descrição do espaço do passado no combate ao preconceito racial e na luta pela inclusão social, é notável a importância de seu uso crítico nesse contexto. Essa questão pode ser traduzida em empreendimentos e ideias que se esforçam na problematização do racismo e da cidadania em sala de aula.

Sobre a importância de propostas no âmbito da Educação e em observação ao contexto sociopolítico vigente, responsável pela legislação que orienta políticas e práticas educacionais, é possível localizar projetos que, na esfera do processo de ensino aprendizagem, pensem o espaço de conceitos como cidadania e racismo na sociedade brasileira. Esse esforço de pensamento serve, entre outras, para identificar a influência social determinada na busca por respostas para a pergunta que orienta pesquisadores e professores de história: por que ensinar história, mais precisamente, por que trabalhar determinados conteúdos e temas em sala de aula?

Racismo e cidadania representam, pois, dois marcadores sociais importantes na identificação e no combate a desigualdade social. O racismo por sua trajetória histórica em

² Ao longo do texto utilizamos a descrição *Diretrizes* para identificar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

sociedades antigas, passando pela modernidade e chegando até a atualidade, manifestado nas mais diversas instâncias das relações sociais, sempre marcado pela rejeição ao outro, e tendo o fenótipo como demarcador de sua não aceitação. Já a cidadania é conceito que, apesar de sua dimensão etimológica, serve para localizar o espaço dos sujeitos na vida em sociedade, sobretudo mediante a observação das relações históricas no âmbito civil, social e político. Ambos os conceitos possuem em comum uma trajetória histórica merecedora de atenção e de modo a identificar as metamorfoses históricas que possibilitaram suas formas nos dias atuais.

A metodologia empregada no desenvolvimento do presente estudo consiste na análise das obras *O Mulato* e *O Cortiço*, do escritor Aluísio Azevedo, somado ao estudo de referenciais teóricos acerca da relação entre racismo, cidadania e o Ensino de História. As obras, que servirão para análises, reflexão e indicação de possibilidades metodológicas no ensino de história, também serão observadas à luz das pesquisas no campo da historiografia e da crítica literária, materializadas em nomes como Roger Chartier (1988), Michel de Certeau (2012), Sandra Jathay Pesavento (2014) Antonio Candido (2006), entre outros.

Uma vez que nossas reflexões encontram-se vinculadas ao Ensino de História, pesquisadores desse campo também foram consultados no sentido de orientar nosso pensamento em relação às formas pelas quais o conhecimento histórico pode vir a ser discutido no espaço escolar. Com isso, no âmbito teórico e prático do ensino, pesquisadores como Circe Bittencourt (2012, 2011) e Selva Guimarães Fonseca (2016, 2003, 1993), dentre outros, serão utilizados para construção de um diálogo entre o presente estudo e algumas ideias construídas no campo do Ensino de História.

O texto está disposto em três capítulos, que, juntos, refletem os usos da literatura frente a metodologias de ensino aprendizagem e tendo como base o conteúdo didático em sua relação com a história temática. Assim no contexto do tema *Formação social e política do Brasil na segunda metade do século XIX*, apresentaremos nossa discussão na seguinte ordem. Inicialmente, construímos uma reflexão de caráter teórico, com vistas a lançar luzes acerca da aproximação entre História, Literatura e Ensino.

Essa questão nos permitirá pensar as aproximações entre historiografia, ensino de história, conteúdos didáticos, fontes literárias na disciplina história e o ensino temático como caminho para problematizar os conceitos de racismo e cidadania na História do Brasil. Para esse momento, e observando o eixo História, Ensino e Literatura, recorreremos a pesquisadores do campo do Ensino de História em sua relação com a Literatura (ABUD, 2013; GUIMARÃES, 2003, 1993; BITTENCOURT, 2011; PAGÉS BLANCH, 2013), e que são

importantes para pensarmos as possibilidades e os limites da literatura enquanto ferramenta para o processo de ensino aprendizagem em história.

Seguido a isto, nos deteremos em analisar o romance *O Mulato*, explorando suas potencialidades como documento histórico para pensar questões ligadas ao aspecto racial na formação da sociedade brasileira, no contexto da obra. Além de estudos no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e em diálogo com o campo do Ensino de História, fazemos uso de documentos oficiais, a exemplo das *Diretrizes*.

Em nossa análise, observamos o aspecto das fontes literárias enquanto documentos históricos, textos de época. Assim, buscaremos por meio da relação vida e obra, e do uso do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, por exemplo, construir um panorama acerca do modo como a literatura tematizou o preconceito racial no Brasil oitocentista.

Aliado a essa situação, que diz sobre o estudo de fontes literárias, localizaremos alguns dos principais estudos sobre a formação socio-racial do Brasil no século XIX, observando a visão dos romancistas em relação à questão étnico-racial (SCHWARCZ, 1993; QUEIROZ JÚNIOR, 1973).

Ainda como forma de ampliar o horizonte das representações sobre o aspecto racial no Brasil oitocentista, construiremos, inicialmente, pontes de conexão/reflexão entre os romances de épocas, citados anteriormente, e as obras contemporâneas *Um defeito de cor*, da escritora Ana Maria Gonçalves e *O racismo explicado aos meus filhos* do escritor Nei Lopes. Nosso objetivo, nesse momento, é apontar aproximações possíveis a partir de analogias entre passado e presente, de modo a sublinhar o espaço do negro/mulato no contexto de formação social e política da sociedade brasileira, ontem e hoje, bem como as implicações advindas dessa relação.

No último capítulo, construímos reflexões e algumas possibilidades, quando do uso da obra *O Cortiço*, para problematizar a cidadania em sua relação com a disciplina história, no contexto da obra. Para tanto, pensamos uma discussão que aborda a cidadania brasileira em sua perspectiva histórica nas aulas de história, algo que nos levará a três momentos distintos, mas unidos nessa perspectiva.

Construímos uma revisão bibliográfica em torno da cidadania e seus aspectos históricos na formação do Brasil; esses aspectos são pensados a partir de uma investigação histórica e social do romance *O Cortiço*. Uma análise da obra, sua crítica, e contextualização, auxilia nossa reflexão acerca da cidadania nas aulas de história e levando em consideração possibilidades a partir de aproximações com outros documentos.

O trabalho com *O Cortiço* compartilha de uma ideia que o leitor também encontra no capítulo anterior, a reconstrução, por meio das representações, da história do Brasil analisada sob a ótica política e social. Exploramos a lente naturalista de Aluísio Azevedo para visitar o cotidiano de pessoas simples e a forma como a cidadania em curso, à época, pode ser manifestada e pensada para o ensino de história.

A partir das relações estabelecidas entre sujeitos diversos, suas singularidades/complexidades, com a conjuntura de desenvolvimento das instituições políticas, é possível uma reflexão sobre o estágio histórico da cidadania no Brasil em fins do XIX. Para a disciplina história, essas questões permitem problematizar o status da/do cidadania/cidadão no Brasil Pré e Pós-República, permite discutir em sala de aula os papéis sociais historicamente constituídos, localizar a diversidade social no tempo e pensar criticamente sua manifestação na atualidade, na realidade vivida por sujeitos do fazer histórico, a exemplo dos estudantes.

Situados no campo de discussão prática, sem desprezar a reflexão teórica, os dois últimos capítulos estão alicerçados em momentos que objetivam construir um diálogo entre passado e presente. Isso será feito a partir de quadros que aproximam as experiências históricas relacionadas ao racismo e a cidadania, no passado e por meio das obras, com os aspectos do tempo presente, os quais são fundamentais para pensarmos esses conceitos na sociedade brasileira, hoje.

Aluísio Azevedo desenvolveu um método de observação da sociedade que lançou reflexos em representações que emanam de suas produções literárias, veremos essa questão nos capítulos subsequentes. O tempo da escrita encontra-se marcadamente diluído nas obras. Para o ensino da História essa questão sublinha possibilidades reais de representar práticas sociais em um dado contexto histórico, o Brasil na segunda metade do século XIX.

Interpretar essas representações, a partir de obras como as empregadas nesse estudo, sugere o diálogo com a cultura histórica contemporânea, a realidade vivida por estudantes em suas experiências sociais, políticas e culturais. Assim, construir sentidos para o conhecimento histórico na Educação Básica, lembrando Lucine (1999), exige a capacidade de estimular conexões entre experiências passadas e presentes, estas últimas atentas à realidade dos estudantes.

CAPÍTULO I

LITERATURA, ENSINO DA HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES EM SALA DE AULA

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens... (LE GOFF, 1990, p. 541-542)

A requisitada presença de historiadores para falar sobre assuntos que dizem sobre a sociedade é um traço interessante da contemporaneidade, algo que revela o modo com está tem se relacionado com o passado, com suas memórias. O pensamento de Jaques Le Goff, em epígrafe, nos leva a essa situação, pois entendemos que as mudanças ocorridas no seio da historiografia emanam do lugar de fala do pesquisador e da instituição, que é pública e existe sob o efeito de forças políticas, sociais, econômicas e culturais.

Podemos encontrar essa situação no desfile da Escola de Samba Mangueira, do Rio de Janeiro, campeã em 2019, com o samba enredo *Histórias para ninar gente grande*, o qual, segundo o carnavalesco Leandro Vieira significou uma crítica ao comportamento que a história tradicional/oficial tem em relação a personagens históricos populares. O carnavalesco observou acontecimentos da História do Brasil, as fases da colonização, a República, a Independência e a Abolição, e afirma: "Fui olhar para o protagonismo popular nesses quatro momentos, mas percebi que era nulo, ausente, e desenvolvi a minha pesquisa histórica em cima disso"³.

Como vemos, o saber histórico é uma demanda da sociedade e o saber especializado uma forma como as instituições representam e se relacionam com o passado. É nesse contexto que podemos localizar reflexões ocupadas com a Educação e a formação das futuras gerações. Nesse sentido, uma conexão entre conhecimento histórico e sociedade é possível mediante o Ensino de História e as formas pensadas para atender demandas sociais, as práticas educativas.

É a partir dessa questão que convertemos os conceitos *racismo* e *cidadania* em problemáticas sociais, que desafiam instituições de ensino a (re)pensar suas práticas, seja em relação ao currículo, a formação docente, ao livro didático, a metodologias de ensino aprendizagem, as tecnológicas ou às linguagens. Assim, observando nosso objetivo de

³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47409435> Acesso em: 20 abr. 2019.

problematizar, por meio da literatura, as concepções de racismo e cidadania no ensino história, investigando possibilidade de ação a partir das obras de Aluísio Azevedo, passemos a uma discussão acerca da relação entre História, Literatura, Ensino e as representações.

1.1 História e Literatura: notas de pesquisa

O trabalho com as linguagens é algo há muito presente no ofício de historiadores, já desde o século XVI, e por meio do qual a crítica aos textos representa uma exploração de vocabulários, estilos, conteúdos e suportes materiais de documentos pelos historiadores (SILVA, 1981, p. 48). Mesmo com as mudanças promovidas ao longo do tempo, com o advento do positivismo na fundação da história científica, em fins do século XIX, com o marxismo e com os *Annales*, a partir das primeiras décadas do século XX, as linguagens fazem-se presentes, atendendo aos interesses envolvidos nos projetos de interpretação do passado.

Assim, a historiografia, desde fins do século XIX, e ao longo do XX, fora acometida por uma série de mudanças responsáveis por fazerem com que historiadores repensassem seu campo de atuação e os elementos de suas práticas de pesquisa. Métodos e objetos estiveram em vigilância constante entre aqueles que propunham “novas” formas de investigar o passado. Dentre os proponentes das mudanças os *Annales*, a partir dos anos 1920 e 1930, inovaram mediante a eleição da história-problema, do desprezo à narrativa tradicional da escola metódica e a aproximação da História com as Ciências Sociais, defendida por historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre.

A partir dos *Annales* os investimentos em novas formas para a pesquisa histórica deu-se em vários sentidos e desembocou em mudanças no próprio seio de perspectivas consolidadas, haja vista a eleição de “Novas Histórias”, responsáveis por reformar as categorias de análises. As “Novas Histórias” ocuparam, assim, espaço significativo, sobretudo por assinalar críticas que nasciam da própria corrente historiográfica, das críticas externas e do contexto político e social estabelecido, como nos adverte Michel de Certeau (2011, p. 67). O reflexo dessas críticas recaiu sobre a constituição da ciência História, a qual, passado algumas décadas, demonstrava um franco afastamento das ciências sociais. *Annales: Histoire, Sciences Sociales*, indicava os limites da interdisciplinaridade e a tendência da Escola dos *Annales*, pontos indiciários para a necessidade de outras abordagens. O contexto de Pós-Segunda Guerra, a crise do socialismo e a emergência da pós-modernidade também clarificou as barreiras que o tempo tratava de colocar diante do pesquisador.

O abalo nas bases dos Annales, que caminha no sentido de seus limites epistemológicos, não condicionou uma crise profunda no sistema de interpretação do passado, e as renovações posteriores devem-lhes créditos metodológicos. Marc Bloch (2001, p. 79) é objetivo em afirmar que “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”, situando uma mudança substancial no objeto de estudo da história, o homem e sua ação no tempo.

Esse modelo investigativo apresenta novas necessidades epistemológicas reclamadas por escolas historiográficas contemporâneas, na história da historiografia nacional, a exemplo da História Cultural. Podemos visualizar essa questão mediante a descrição das novas exigências/necessidades que se colocavam para a pesquisa histórica:

Não mais, contudo, uma história biográfica, dos grandes vultos da História, mas muito mais biografias de gente simples, da gente sem importância, dos subalternos. Uma história de indivíduos que deriva, assim, de uma história social renovada: do estudo dos pobres, dos subalternos enquanto classe ou grupo, detentores de uma expressão cultural dita popular, passou-se a uma história de vida das pessoas humildes, na qual possam ser surpreendidos os sentimentos, as sensações, as emoções, os valores. (PESAVENTO, 2003, p. 56)

Como vemos, não bastava mais não aceitar uma História dos grandes personagens e acontecimentos, fazia-se oportuno ir além, descer ao chão das relações humanas no tempo. Esse intercurso, impulsionado pelas inquietações do presente, construiria respostas partindo do particular, do singular, do privado em relação aos homens. Temas forjados pelo contexto de luta dos movimentos sociais levaria o pesquisador do passado a “outras histórias”, a dos vencidos, das mulheres, dos negros, solidificando, assim, as bases para estudos históricos contemporâneos sobre gênero e etnicidade, por exemplo.

No Brasil, ao fazer um estudo sobre a trajetória da História Cultural, a pesquisadora Sandra Jatahy Pesavento (2003) registra o modo como seu desenvolvimento esteve relacionado com o da História, chamando atenção para seus precursores no século XIX, citando Jules Michelet e Jakob Burckhardt, e a obra *A civilização da Renascença na Itália*, publicada em 1860. A pesquisadora, com o objetivo de esclarecer uma arqueologia dessa vertente historiográfica, chama atenção para a observação dos feitos em uma conjuntura diferente daquela notada nos anos 1980 e que determinaria “novas roupagens” para os estudos históricos de caráter culturalista.

No contexto da segunda metade do século XX a História Cultural é levada a novas posturas e reflexões, emanadas, sobretudo do contexto sociopolítico e cultural de então. Com isso “o olhar de Clio mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos

e temas.” (PESAVENTO, 2003, p. 15), tem-se a Nova História Cultural. O *novo* demarcaria as fronteiras da História Cultural:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o fez Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, ou estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (idem, 2003, p. 15)

Esse modo de o homem se relacionar com a cultura, enquanto mecanismo que agrega significados construídos e compartilhados por estes em sua interpretação do mundo, nos remete a dois conceitos elementares na História Cultural, são elas: as práticas e representações. José D’Assunção Barros (2011, p. 17) chama atenção para a centralidade que esses termos possuem no espaço dos estudos culturais. Para o autor, a partir de uma perspectiva dialética, práticas e representações fazem perceber ‘modos de fazer’ (as práticas) e ‘modos de ver’ (as representações).

Tomemos como referência a concepção de Roger Chartier sobre representações, as quais, segundo o pesquisador, dizem sobre comportamentos mentais de sujeitos e que prescrevem suas formas de ver e interpretar o mundo. As representações contribuem para “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1988, p. 16-17).

A cultura nesse contexto, observada por meio das representações, auxilia para uma compreensão sensível acerca do modo como os homens se relacionaram no tempo e no espaço, algo que diz sobre as possibilidades de entrar em contato com as múltiplas formas pelas quais a história se desenvolveu, estando registrada na ação e no pensamento dos diversos sujeitos. Nesse contexto, foi tendência para a História Cultural renovar o diálogo com a Literatura.

A relação entre História e Literatura é um dado conhecido entre os pesquisadores de ambos os campos do conhecimento, para nosso estudo, interessa uma reflexão acerca de como os sujeitos da pesquisa do primeiro grupo comportou-se diante da ficção. Como forma de melhor esquadrihar essa relação, e pensando o desenvolvimento dos estudos historiográficos, podemos levar em consideração o comportamento da História Cultural.

Para a História Cultural, a relação entre História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real.

Clio e Calíope participam da criação do mundo, como narrativas que falam do acontecido e do não acontecido, tendo a realidade como referente a confirmar, a negar, a ultrapassar, a negar, a deformar. (PESAVENTO, 2003, p. 80)

O fragmento acima assinala, entre outras, para metodologias de pesquisa em História, isso na medida em que alerta para o modo com História e Literatura podem dialogar. Essa questão torna-se evidente quando Pesavento informa sobre aproximações e distanciamentos, tomados como possibilidades, diante do modo como os campos de saberes se relacionam com o real.

O real aparece como parâmetro fundante acerca das possibilidades metodológicas no trato com o passado, uma vez que demarca as fronteiras da História e da Literatura indicando o modo como cada uma relaciona-se com a verdade, questão fundamental para os campos e suas inter-relações.

Aproximações e distanciamentos, ainda tomando de empréstimo a perspectiva reflexiva assinalada por Pesavento (2003), também reforçam o caráter emergencial no trato com as fontes. Localizar a verdade como elemento no horizonte do historiador requer dele uma reflexão sobre o modo como se portar diante do documento e dos regimes de verdade que ele permite representar. Assim, entendemos ser o verbo *representar* ato importante nesse modo de lidar com aproximações e distanciamentos, para com o documento literário, uma vez que a representação sugere a invocação do ausente (CHARTIER, 1988, p. 20).

Esse modo de investir sobre o passado, e ainda na dimensão da verdade, e de suas construções, remete a outra linha de reflexão: a compreensão e relacionamento com as narrativas e discursos empregados pelos campos. Para a História a narrativa vale-se de sujeitos e ações concretas, temporalmente localizados e consultados a partir de uma problemática que emerge do presente, da subjetividade do pesquisador.

Em um primeiro relance, a Literatura caminha, em sentido oposto, não faz uso de sujeitos, contextos ou cenários concretos, ao menos não se ocupa primordialmente com tal ação. Uma aproximação mais detida sobre as próprias narrativas logo nos permite visualizar as aproximações entre ambas, pois, enquanto narrativas, partem da imaginação, da capacidade de um indivíduo convencer o leitor, capturar sua atenção, e cada uma faz isso à sua maneira. No bojo das representações, e segundo Pesavento (2003, p. 81), literatura e história constroem formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, veremos essa questão adiante para pensarmos a literatura histórica, ou de época.

Entre verdade e ficção, acontecido e imaginado, para pensarmos a relação História e Literatura, é imprescindível uma reflexão sobre o documento sob a ótica histórica, preocupada

em representar por meio das fontes. A preocupação do historiador com a verdade é dado estabelecido, embora decifrado em graus, indicando não uma totalidade objetiva, mas uma busca contínua. O documento e as possibilidades advindas dele passam por outras orientações...

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2012, p. 7).

A preocupação com o documento, e sua forma de fazer manifestar o passado, realoca suas forças não mais para a verdade determinada, mas para as estratégias empregados em sua investigação. Podemos aproximar essa situação do modo como a Literatura passou a ser abordada pelos historiadores observando esse contexto: de o documento não expressar a verdade, ou mesmo, está aparecer como possibilidade para o pesquisador.

Diante disso, para a História Cultural, o modo de observar o passado estaria, pois, determinada pelas lentes da cultura, esse conjunto de significados produzidos e partilhados pelos homens em sua relação com o mundo. Essa perspectiva historiográfica lançou reflexos nos espaços onde o conhecimento histórico especializado é gestado, difundido, assimilado, pensado e repensado, sobretudo em academias e instituições escolares.

No Brasil essas posturas foram introduzidas e registraram ganhos significativos para a historiografia nacional, fomentando estudos culturais⁴ e servindo como combustível para revisões historiográficas⁵. As mudanças sentidas nas cátedras não ficariam restritas a esses espaços de excelência na produção do conhecimento histórico especializado. Elas chegariam aos espaços escolares, auxiliariam e auxiliam o desenvolvimento de novas propostas e perspectivas para o campo do Ensino de História.

⁴ Obras como *A formação das almas: imaginário da República no Brasil* e *Os Bestializados* de José Murilo de Carvalho, *A Morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX* de João José Reis, *História da Vida Privada no Brasil* Vols. I, II, III e IV, organizados respectivamente por Laura de Mello e Souza, Luiz Felipe de Alencastro, Nicolau Sevcenko e Lilia Moritz Schwarcz, *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro de Sidney Chalhoub*, entre outras, são representativas desse momento na historiografia brasileira. O cotidiano, a cultura popular, os ritos e práticas de sujeitos simples tornam-se temas recorrentes a partir desse período.

⁵ Podemos visualizar essa questão observando a recepção, no Brasil, da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freire, que, apenas com a introdução das ideias discutidas pela História Cultural nos anos 1980 ganhou novas análises, uma vez que anteriormente sofria a rejeição de posturas historiográficas hegemônicas mais próximas à perspectiva marxista-leninista de interpretação da história. Mais sobre essa discussão em PESAVENTO, (2003, p. 103) e VAINFAS (1997, p. 2017-235).

Nesse contexto, e levando em consideração as configurações que se apresentavam para o Ensino de História na segunda metade do século XX, uma corrente de pensamento dizia sobre a perspectiva de formulação de uma “nova história ensinada” pensada a partir de um ensino organizado por temas e problemas (GUIMARÃES, 2003, p. 94). O *novo*, para a História ensinada estaria, pois:

Inspirada no movimento historiográfico contemporâneo, especialmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa, essa proposta defende uma história capaz de “resgatar” (palavra bastante utilizada nos anos 80) as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos e diversos tempos e lugares. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas. A história não tem um início um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. [...] Aqui o critério para definir o *novo* é o da ampliação dos temas e das fontes. (idem, p. 93-94)

A referência às possibilidades, como caminho para atingir o novo, assinalado pela pesquisadora, encontra na Nova História Cultural aliado importante para uma reflexão acerca do ensino da História e das práticas em sala de aula. Um olhar atento sobre as novas proposições feitas por essa corrente historiográfica pode encontrar conceitos e pressupostos teórico-metodológicos significativos para reflexões acerca do passado, um deles, com notoriedade para a História Cultural nos anos 1980, as representações. Entretanto, antes de passarmos a uma análise do espaço das representações na disciplina história, passemos a refletir a relação do Ensino de História com a Literatura.

1.2 História, Literatura e Ensino de História

Partindo da perspectiva do Ensino de História como campo de fronteira entre a História e a Educação (MONTEIRO, 2011) é possível perceber que as reflexões que emanam deste espaço devem levar em consideração aspectos pertencentes a essas duas áreas do conhecimento. Os trabalhos que orientam as reflexões nesse contexto são responsáveis por alinhar estudos sobre o passado, suas interpretações, e as ocupações dadas às pesquisas em Educação, que, entre outras, ocupam-se do currículo, das práticas de ensino aprendizagem, das políticas educacionais e dos materiais didáticos.

Nesse contexto localizamos o presente estudo, que, ao propor a aproximação entre História e seu ensino, faz isso por meio da literatura como recurso para pensarmos o processo de ensino aprendizagem, e as questões didático-pedagógicas envolvidas, aliado a reflexões

históricas e a partir de conceitos fundamentais para pensarmos a atualidade: o racismo e a cidadania.

O cotidiano da sala de aula coloca professores de história frente a inúmeros desafios que vão desde a presença das novas tecnologias de informação e comunicação, ao uso didático de manuais e fontes. Essas questões apontam outras que são inerentes à prática docente: a formação docente, a visão de mundo, as tecnologias em sala de aula, o currículo e sua relação com a sociedade, dentre outras que nos ajudam a pensar o processo de ensino aprendizagem.

A formação de professores é o aspecto por meio do qual podemos interagir e dialogar com os demais na medida em que concentra o modo como o conhecimento será apresentado em sala de aula, por meio de determinadas tecnologias e pautado em apontamentos assinalados pelos documentos oficiais para cada etapa da Educação Básica e a partir de um modo particular de observar e colocar-se diante do mundo.

Para melhor situar essa questão, podemos destacar o processo de ensino aprendizagem como ponto de partida para pensarmos nosso estudo, bem como para iluminar as próximas propostas de discussões. A escolha justifica-se por ser ele – o processo de ensino aprendizagem –, responsável pela possibilidade de aproximar, de forma crítica, os aspectos ligados à formação do professor de história, os usos das linguagens e tecnologias em sala de aula e o currículo.

É no processo de ensino aprendizagem que podemos observar com nitidez a presença do conhecimento histórico em sala de aula, bem como a orientação historiográfica adotada pelo professor. Nele, também se destaca a presença e o uso das fontes, as quais são determinantes no processo de ensinar e aprender história. Dado as dimensões pelas quais poderíamos transitar em discussões acerca do processo de ensino aprendizagem na disciplina história, nos deteremos no ponto que faz referência ao uso das linguagens por professores de história. Assim, situar as linguagens em relação ao ensino de história nos auxiliará a pensar um tipo em particular: a literatura.

Em sala de aula as linguagens representam um conjunto de ferramentas por meio das quais professores de história podem lançar mão da produção/reprodução de conhecimento histórico e a partir de metodologias diversas. Uma vez que a inteligibilidade do passado é possível por meio do uso de fontes, as linguagens ganham ainda mais importância quando pensamos suas possibilidades de usos como ferramenta, por meio das quais professores e estudantes trabalhem, conjuntamente, fontes históricas e representações do passado.

Assim, filmes, imagens, fotografias, textos, literários ou não, esculturas, iconografias, músicas, peças teatrais, dentre outras, podem servir aos interesses no ensino de história, ao tempo que, a construção de um diálogo entre diferentes manifestações linguísticas contribuem para construção do conhecimento histórico crítico. Embora a riqueza metodológica presente nas diversas formas de linguagens possa ser um atrativo ao trabalho docente, seus usos devem preservar o respeito à natureza e especificidade de cada uma, algo que remete a necessidade de conhecer as potencialidades de cada linguagem para a disciplina história.

Observando o fato de que o discurso presente em livros didáticos de história pode significar um conjunto de monótono de informações, com pouco ou nenhum sentido para estudantes da Educação Básica, as linguagens podem ocupar espaço significativo no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, a literatura desponta como caminho e possibilidade para professores e estudantes, e por meio da qual é possível rever estratégias de ensino e novas formas de abordar temas e problemas caros para a disciplina história e a formação discente. Com isso, é fundamental refletir sobre o espaço da literatura nas aulas de história e com vistas ao processo de ensino aprendizagem.

Diferente do discurso empregado em livros didáticos, ou em outros materiais que fazem uso de formalidades técnico-acadêmicas ao discutir o conhecimento histórico, a literatura carrega consigo a peculiaridade do discurso ficcional. É na ficção que as possibilidades aparecem para o leitor (estudante, professor) e é por meio dela que as contribuições para o Ensino de História podem ser registradas.

Personagens, enredos e cenários são alguns dos elementos que despontam para o incentivo a imaginação, e a criação por consequência, logo a identificação de sujeitos, objetos, temas, problemas, sentimentos, expectativas, lutas, conflitos, elementos constituintes da experiência humana e que podem auxiliar na interpretação sobre o passado, nos diversos espaços. Soma-se a essas questões o fato de que “a literatura fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram” (SEVCENKO, 1995. p. 21).

A literatura apresenta-se, assim, como veículo transmissor de caracteres que compõem o tecido social de uma sociedade, suas relações e conflitos, mas também permite identificar macros e micros contextos, acontecimentos, localizam as relações sociais no tempo e no espaço. Como aponta Antonio Candido (2006), a literatura reflete tempos e contextos. Essas características possibilitam, para o ensino da História, o contato com as várias dimensões que compõem o passado, aludindo uma diversidade de caminhos para a interpretação histórica.

Por sua diversidade de gêneros, a literatura reúne textos com fins e formatos variados, e que podem ser explorados das mais diversas formas/maneiras e em sintonia com os objetivos elencados para cada aula. Pensando o ensino da História nesse contexto, podemos tomar como exemplo reflexivo os gêneros, crônica e romance, sua natureza e sua empregabilidade na disciplina história.

Apesar de ser escrita, a crônica não contém elementos meramente pertencentes à cultura letrada, mas relaciona-se e é permeada pelo que há de mais popular, que é a tradição oral, e ainda, é veiculada por um meio de massa. Nesse sentido, não podemos esquecer-nos de destacar suas múltiplas apropriações pela TV, pelo rádio, pela internet, que inventaram sua própria forma de divulgar a crônica. (SANTOS, 2018, p. 15)

As crônicas possuem, portanto, e em seu caráter literário, fortes raízes no *externo* e na cultura popular, junto a isso sua forte ligação com o cotidiano, com as coisas “simples”. Por suas características centrais: narrativa breve, ausência ou número reduzido de personagens, acontecimento do cotidiano, as crônicas sublinham a íntima relação da linguagem literária com a cultura, deixando transparecer os aspectos de mobilidade constante nas formas simbólicas de representação.

As línguas acompanham as mudanças culturais; mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam as pessoas, os povos, a linguagem: a literatura, manifestação cultural, acompanha as mudanças da cultura de que é parte, integrante e altamente representativa. A literatura traz a marca de uma variabilidade específica, seja em relação aos discursos individuais, seja em termos de representatividade cultural. E não nos esqueçamos de que, na base da literatura, está a permanente invenção. (PROENÇA FILHO, 200, p. 50)

As mudanças que recaem sobre as crônicas, a natureza de sua narrativa e forma de narrar algum acontecimento, por exemplo, acarreta a necessidade de destacar outra característica desse gênero literário: o tipo. Dentre os tipos de crônicas podemos sublinhar dois bastante comuns: as jornalísticas e as históricas. É nessa tipificação de texto que podemos pensar suas contribuições para o ensino da História.

Na medida em que uma crônica possui o perfil jornalístico e cria uma situação a partir de fatos da atualidade do texto, permite ao professor pensar estratégias diversas, por exemplo, fazendo uso de algum tema/problema criado pelo autor, ou que emerge da narrativa, de modo a permitir ao estudante perceber o modo como é possível e necessário observar o passado à luz de questões colocadas no presente. Já as crônicas de perfil histórico, por relatar fatos ou acontecimentos de caráter histórico, e com a presença de personagens, contribuem, entre outras, para abordagens de temas e questões que dizem respeito ao passado.

Outro aspecto que destaca a crônica dos demais gêneros literários, e que representa ganhos não apenas para a disciplina história, mas para outras disciplinas que a utilize como recurso, é sua extensão. Chamamos atenção para essa questão na medida em que levamos em consideração a prática docente, o cotidiano escolar e da sala de aula, bem como o atual contexto marcado, sobretudo pelas mudanças rápidas na forma de comunicação e obtenção de informações.

Essas questões exigem dos envolvidos com a educação uma análise mais contida acerca dos meios pelos quais o conhecimento possa ser analisado, produzido e reproduzido no ambiente escolar, e linguagens como as crônicas ganham representatividade nesse cenário. Dessa forma, podemos destacar o espaço das crônicas nesse contexto a partir de dois pontos: um, diz sobre a forma como o autor utiliza a objetividade para atender seu(s) interesse(s), o outro diz sobre os diversos suportes onde é possível encontrar essas produções.

Devido às condições do professor de história, em meio a ambientes escolares sem a devida estruturação física, com carga horária reduzida em relação a outras disciplinas e muitas vezes tendo como único suporte o livro didático, por se tratar de linguagens que transmitem ideias em mensagem com dimensões características, as crônicas podem significar um verdadeiro aliado para professores.

Assim, as crônicas são instrumentos que contribuem para a prática docente na medida em que a objetividade é central nas mensagens de cronistas e suas abordagens sobre temáticas e problemas variados. Essa questão lança bases para, em sala de aula, serem desenvolvidas atividades que discutam violências, identidades, representações sociais, bens culturais e patrimoniais entre outras, e que fazem parte do universo discente.

Podemos associar a essa questão o fato de, por sua dimensão, as crônicas serem encontradas em diversos suportes midiáticos, desde jornais e revistas, para citar os impressos, até as mídias contemporâneas, como computadores e demais dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, etc.). Esse último ponto chama atenção inclusive para possibilidades de atividades com essas tecnologias em específico, algo que favorece o exercício do trabalho com as expressões artísticas e suas múltiplas formas de compartilhamentos na atualidade.

Selva Guimarães Fonseca, ao analisar os usos metodológicos das linguagens no ensino de história, aproxima os gêneros, crônica e poesia, para apontar o modo como esses dois extratos da linguagem literária compartilham de elementos importantes para o processo de ensino e aprendizagem da história. A pesquisadora chama atenção para o fato de, seus usos, abrirem caminhos para possibilidades de “olhar temas, fator, questões, sujeitos, práticas sociais e culturais” (GUIMARÃES, 2003, p. 175). É possível, também, observar o formato

das duas expressões linguísticas, suas formas objetivas de entrar em contato com o leitor, algo que realça a possibilidade de aproximação entre ambos os gêneros.

1.2.1 Romance histórico, de época, e o Ensino de História

Outro gênero literário popular e auxiliar para interpretações do mundo é o romance. Popularizado a partir do século XVII esse tipo de literatura é marcada por enredos ficcionais, ou não, podendo narrar uma história ou acontecimento real, caracterizado por narrativas longas, com vários personagens e cenários. Devido à extensão e a diversidade dos tipos de obras que se enquadram na categoria romance, gostaríamos de sublinhar dois grupos que percebemos unidos pela capacidade de se relacionar com o passado em suas narrativas: o romance histórico e o romance de época.

Os romances históricos são reconhecidos por sua narrativa focalizada em acontecimentos reais, sua representação pauta-se em eventos e fatos concretos, pessoas e lugares com suas existências comprovadas via documento. *Ivanhoe* de Walter Scott e *O tempo e o vento*, de Erico Veríssimo, são dois exemplos de romances que se enquadram nesse grupo. Assim, por suas características peculiares é que os romances históricos são apontados, por estudiosos, como benéficos ao processo de ensino aprendizagem em história, pois:

a) utilizam uma linguagem pouco sofisticada do ponto de vista conceitual, em clara contraposição com a aridez em que geralmente são escritos os livros de textos ou os textos históricos; b) giram em torno de uma trama, representam uma história viva, protagonizada por homens e mulheres, meninos e meninas, de carne e osso; a narração pode ser seguida mais facilmente pelos leitores que não têm dificuldade de compreensão dos dados e das explicações, muitas vezes abstratas, dos livros de textos; e c) permitem ampliar problemas históricos de todos os tipos através de metodologias interativas que superam as clássicas metodologias transmissíveis presentes no ensino de história. (BLANCH, 2003, p. 37-38)

Como vemos, em sala de aula, o romance histórico e seu status documental favorece atividades didático-pedagógicas direcionadas a abordar, inicialmente, um acontecimento, mas que pode, em sintonia com o projeto do autor, ampliar ou recortar as abordagens, privilegiando interesses específicos que se concentram em um dado fragmento da obra, e não em sua totalidade. Vale destacar, também, a capacidade que essas obras têm em representar uma história viva, plural, formada por diversas pessoas, construída por uma linguagem preocupada em atender um público-leitor diversificado, uma história que contribui para abordagens temáticas.

Uma vez que os romances de época não contam com os mesmos atributos dos históricos, podemos pensar as aproximações possíveis, entre Literatura e o Ensino da História, a partir daquilo que lhe é inerente, sua relação com o passado. Assim, é possível assinalar para algumas questões: a presença de romances de época em sala de aula, a relação autor e contexto no espaço no ensino de história e a interdisciplinaridade como método. Esses pontos são comuns nas aulas de história, no particular ou em conjunto, conforme os objetivos construídos para cada aula.

Os romances de época são reconhecidos por serem obras escritas em um dado momento histórico, independentemente de sua narrativa, total ou, parcialmente ficcional, que mescla fatos ou, uma produção independente, imaginada. Uma vez que optamos por analisar o século XIX, o contexto de produção literária do escritor Aluísio de Azevedo, faremos isso sob um segundo recorde, voltado para as obras *O Mulato* e *O Cortiço*. Assim, e diante do universo literário brasileiro no século XIX, pautamos nossas reflexões sobre a Literatura Brasileira que inclui autores consagrados e referenciados nos espaços educativos.

Nesse sentido, os romances de época são marcados, entre outras, por narrativas que exploram problemas e conflitos sociais, a identidade nacional, a vida urbana, a modernidade e a psicologia das relações privadas, entre outras. Abordadas em sala de aula, essas questões permitem perceber a relação que obras literárias possuem com valores de seu tempo, sintomas de uma historicidade particular que identifica a arte em uma temporalidade específica. Constituindo-se como documento histórico, e a partir dessa designação, o romance nos apontará para dois outros elementos que nos ajudam a compreender seu espaço e significado no ensino de história: autor e a interdisciplinaridade possível.

Diante das diversas maneiras/formas de destacar as possibilidades de usos da literatura na disciplina história, uma abordagem que centra esforços na figura do autor auxilia o entendimento acerca da relação entre autor e contexto. Assim, partindo de uma perspectiva biográfica, é possível analisar as influências sobre o estilo de escrita, a relação do escritor com os demais artistas, sua filiação literária, entre outras questões que apontem para a coletividade e o compartilhamento do pensamento.

Autor e contexto contribuem para esforços no sentido de levar para a sala de aula discussões em torno das características de uma sociedade em um dado período, a sua relação com o passado e suas projeções para o futuro. Para a sala de aula esse caminho demonstrará o modo como, por meio do texto, é possível fazer uma leitura das relações entre tempo e sociedade.

A Educação Básica caracterizada, entre outras, por sua postura frente à formação crítica dos sujeitos, tem como princípio norteador a formação para o exercício da cidadania. Nesse contexto é importante frisar o papel das disciplinas escolares frente a esse objetivo, com destaque, sobretudo, para o pensamento acerca do modo como ocorre o processo de ensino aprendizagem. É nesse processo que teoria e prática se coadunam de modo a atender objetivos específicos e dispostos para cada aula. Assim, é possível registrar a importância do modo como professores de história se posicionam frente a temas, recursos didáticos e fontes empregadas.

A preocupação com a presença das fontes nas aulas de história, fora algo que, com as mudanças políticas pós-regime militar, ocupou espaço privilegiado no meio dos pesquisadores da Educação (GUIMARÃES, 2003). Dentre outras questões, uma que sempre orientou e orienta os olhares em relação à História ensinada, diz sobre qual/quais história/s ensinar, e como. No centro dessa questão estariam as fontes, e seu emprego por professores de história, uma vez que seriam elas agentes fundamentais no processo de ensino aprendizagem. É nesse contexto que os olhares sobre as linguagens ganharam contornos cada vez mais nítidos, de modo que hoje é possível encontrarmos referências variadas em relação à presença de linguagens como a literatura no ensino da História.

Seguindo críticas construídas em torno da relação História, Literatura e ensino, existe uma percepção de que textos literários podem ser de grande importância para práticas pedagógicas que pensam, entre outras questões, fomentar a criticidade por meio da imaginação e comparação. Dentre outros pontos, pesquisadores apontam caminhos nítidos e importantes quando da relação entre História e Literatura para pensarmos o ensino da História.

Do ponto de vista do ensino de história, a literatura pode ser tratada de duas perspectivas: uma perspectiva disciplinar, propriamente histórica, a partir da qual a literatura é considerada como uma fonte ou um recurso para o conhecimento histórico, e uma perspectiva interdisciplinar a partir da qual a história e a literatura estão em pé de igualdade na aprendizagem integral de um período histórico. Nesta última perspectiva, as peculiaridades de cada disciplina se apagam para tentar conseguir dos alunos uma “pintura” mais ampla e significativa do período escolhido. (BLANCH, 2013, p. 34)

Os dois caminhos apontados pelo pesquisador assinalam para o modo como, pensando o contexto do processo de ensino aprendizagem, é possível identificar o espaço da literatura na disciplina história, ora como fonte histórica, ora como propositora de imagens pelas quais o passado torna-se inteligível ao estudante.

Ambas as perspectivas de observação permitem identificar bases para, em sala de aula, abordar temas e conteúdos didáticos e a partir de um recurso que permite seu uso sobre diversos prismas: o contexto da obra, a biografia do autor, a obra na íntegra ou em recortes específicos, a recepção da obra, a escola literária de filiação autoral, entre outras que o professor possa entender suficiente para seus objetivos.

Dentre os dois aspectos mencionados por Joan Blanch Pagès (2013) o primeiro serve diretamente, e como é explicitado pelo pesquisador, aos usos das obras de época. Neste caso é sublinhado o perfil histórico de obras de época, algo que permite explorar de forma acentuada o contexto da produção. Com isso, entra em cena o espaço das fontes históricas em sala de aula, com destaque para seu papel na construção do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido vale destacar:

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que as utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 327)

Ao tempo em que permite um contato com o passado, o documento introduz o estudante na lida com a análise e reflexão sobre um objeto que reúne memórias do passado. Nesse contexto podemos localizar a literatura como o documento que irá colocar o estudante em contato com indícios do passado que são responsáveis pelo modo como o interpretamos.

Entretanto, e como indica Circe Bittencourt (2011, p. 327), pode haver, na medida em que há uma iniciação aos métodos de análise documental, uma preocupação em tornar o estudante um “pequeno historiador”, algo que, como aponta a pesquisadora, causa conflitos e perturba a intenção da disciplina história: fomentar, no estudante, a capacidade de ler e pensar a sociedade de forma crítica.

No âmbito da interdisciplinaridade é possível aproximar autores e obras, uma vez que, por exemplo, podem estar próximo do tempo e compartilharem visões e críticas do mundo. Com isso, uma tentativa de aproximar autores poderá colocar em diálogo críticas compartilhadas sobre o preconceito étnico-racial e presente em escritores como Aluísio de Azevedo e Maria Firmina dos Reis, isso a partir da crítica social presente nas obras *O Mulato* e *Úrsula*, por exemplo.

Assim, e no espaço da longa duração, as atividades em sala de aula podem ser pensadas no sentido de construir quadros históricos pelos quais o estudante consiga interpretar

as rupturas e continuidades na história. Dessa forma, a ampliação na possibilidade de leitura do passado contribuirá para a observação crítica do passado.

Como produto do meio social a literatura carrega traços que indicam sobre os planos não vingados, a história que não aconteceu, as possibilidades que ocorreram (GUIMARÃES, 2003). Assim, e na esteira de uma linguagem que remete a possibilidades, é interessante associar esse aspecto aos quadros históricos possíveis por meio da literatura (BLANCH, 2013). Isso feito de modo que se torne possível, para o ensino da História, a pluralidade de interpretações, com espaços de representações diversas, por meio dos quais os diversos atores históricos e seus papéis sejam contextualizados em sala de aula.

Essa questão, que pensa a literatura como ferramenta para as possibilidades interpretativas, pode ser visualizada na medida em que, com o suporte do texto, planejamentos visem uma aproximação entre conteúdos e temas passíveis ao ensino da História. Exemplo dessa questão é a representação social das sociedades passadas, que podem reunir a atuação de negros e pobres no contexto de abolição da escravidão no Brasil para fins de iluminar o desenvolvimento do racismo e da cidadania no Brasil.

Observando o caráter ficcional da literatura, este tem sido ponto levantado por pesquisadores do Ensino de História, com objetivo principal de alertar para a especificidade e limites da fonte literária em sala de aula. Assim, é possível identificar possibilidades e cuidados quando da inserção de um texto literário em sala de aula:

O trabalho pedagógico com textos literários nas aulas de História pode nos oferecer pistas, referências sobre o modo de ser, viver e agir das pessoas, os valores, os costumes, histórias de uma determinada época, de determinados grupos. Essas obras são fontes, evidências que nos auxiliam a desvendar e compreender a realidade, as mudanças menos perceptíveis, detalhes sobre lugares, ambientes, paisagens, culturas, modos de vestir-se, enfim, detalhes de uma época. Entretanto, devemos estar atentos e respeitar os limites dos diferentes tipos de textos, das diferentes narrativas, ou seja, as fronteiras entre o discurso histórico e o ficcional, ou seja, as características próprias das distintas linguagens. (GUIMARÃES, 2003, p. 181)

A partir da ideia apontada pela pesquisadora, há aspectos positivos da arte literária para a construção do conhecimento histórico em sala de aula e que podem contribuir para propostas didáticas que objetivam “inovar”, ao inserir temas e problemas estranhos à tradição positivista, responsável por histórias mais apegadas aos grandes acontecimentos em sua estrutura macro.

Porém, tratados sem o devido cuidado, as fontes literárias podem confundir o processo de inteligibilidade da história ou mesmo reproduzir práticas da tradição positivista, a exemplo

de, em sala de aula, o texto ser apresentado como fonte única e necessária para interpretações históricas.

Na esteira dos cuidados com os usos dos documentos por professores de história, destaca-se o cuidado com a ficção em sala de aula. Circe Bittencourt (2011, p. 330), ao fazer uma análise sobre a possibilidade didática em relação ao documento, chama atenção para seus usos por professores de história, com destaque para o meio no qual o conhecimento histórico é pensado. Dessa forma, sem o devido cuidado, a utilização de textos antigos apenas causará desinteresse nos estudante, que pode ser motivado pela linguagem ou pelos temas/problemas colocados. Assim:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão dos acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (grifo do autor) (BITTENCOURT, 2011, p. 331)

Na medida em que a pesquisadora chama atenção para o lugar do documento como facilitador na interpretação do passado, sublinha a necessidade de o estudante perceber que está pode ser construída a partir de diversos suportes documentais. Essa questão aponta para necessidade de as propostas para o processo de ensinar e aprender História levar em consideração a importância de um conjunto de documentos por meio do qual as análises sobre o passado possam ser construídas.

Ter consciência dessa necessidade é algo que passa pelo planejamento em relação ao processo de ensino aprendizagem e as escolhas feitas pelo professor de história.

As abordagens sobre o ensino de história podem partir de diversos pontos, que, tomados como referência, dialogam com perspectivas teórico-metodológicas em relação ao conhecimento histórico em sala de aula. Nesse sentido, propomos um espaço para pensarmos o(s) modo(s) como o Ensino de História pode valer-se da Nova História Cultural para o seu desenvolvimento. Fazemos esse exercício reflexivo mediante a eleição da literatura como suporte mediador das questões, aliado a presença do conceito de representações como aspecto particular em relação a essa corrente da historiografia ocidental.

A Nova História Cultural, como nos ensina Sandra Jatahy Pesavento (2003) distingue-se da História Cultural, sobretudo, pelo interesse nos aspectos mais íntimos dos diversos sujeitos que compõem uma sociedade. Ronaldo Vainfas (2009) discorre que essa nova modalidade de pensar a História coloca-se em oposição a História Cultural que se ocupava no

plano da cultura⁶, de figuras ligadas aos processos políticos, interessando-se pela cultura popular em sua relação com o erudito ou letrado.

Essa “nova” forma de pensar a História dava-se a acontecer com vistas aos conflitos sociais e na (re) organização dos papéis sociais estabelecidos em uma dada sociedade, uma História marcada pela pluralidade.

Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca apontam que professores não são apenas técnicos reprodutores e transmissores de determinado saber, mas produtores de conhecimentos (2012, p. 29). Acreditamos que essa produção deve ocorrer de forma crítica e levando em consideração os saberes acadêmicos produzidos, tomando-os de empréstimo.

A justificativa para tal postura encontra-se sinteticamente no fato de que escola e academia encontram-se inseridas em uma mesma sociedade com problemáticas que se colocam para ambas enquanto instituições influenciadoras dos sujeitos sociais. Assim, e na perspectiva da obtenção de ferramentas para a prática docente pautada na criticidade dos documentos, por exemplo, a Nova História Cultural apresenta-se como orientação teórica positiva.

Essa questão diz sobre a necessidade de uma prática relacionada à teoria, sem a qual, como nos adverte Certeau (1982), inviabiliza a produção de conhecimento crítico. Observemos, pois, uma indicação que brota de pesquisas preocupadas com essa questão:

Enfatizamos, aqui, a necessidade do professor/historiador se apropriar dos paradigmas teóricos da História, não necessariamente para aplicá-los numa pesquisa, mas para perceber como a adoção de determinada “teoria da história” pode influenciar o resultado da pesquisa e da escrita da História, refletindo-se, conseqüentemente, nos conteúdos curriculares da História como disciplina escolar. Um exemplo claro disso é a forma como determinada teoria ou paradigma historiográfico é incorporado pelos veículos de difusão e transmissão do conhecimento da História. (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p. 63).

O aspecto da influência sobre o modo como o conhecimento histórico pode ser construído em sala de aula, mediante o diálogo, ou não, com a historiografia é ponto relevante para pensarmos a ação da Nova História Cultural em sala de aula.

Como apontado por Vainfas (1996), essa corrente de pensamento preocupa-se com uma História pautada na diversidade de atuações. Recordando os dizeres de Sandra Jatahy Pesavento, onde, segundo a qual, a realidade do passado só é possível por meio das

⁶ Entendemos cultura a partir da definição feita por Clifford Geertz (em *A Interpretação das Culturas*), segundo o qual a cultura consiste em uma teia de significados construída pelo homem em suas diversas formas de relacionar-se, oferecendo linhas de interpretações significativas (GEERTZ, 2008, p. 04).

representações (2003, p. 42), podemos passar a análise do modo como às representações conferem, em sala de aula, significados ao tempo histórico concreto, diverso e que nos interessa de perto: o Brasil na segunda metade do século XIX.

1.3 Ensino, História do Brasil e as representações em sala de aula

No espaço da sala de aula o professor se depara com uma série de questões que são inerentes à profissão docente, e que reúne as normatizações oficiais, os saberes disciplinares e os saberes docentes. No caso particular da disciplina história essas questões encontram-se localizadas em elementos que são constituintes e determinantes da identidade da História enquanto disciplina escolar. Para a pesquisadora Circe Bittencourt (2011, p. 43) três são os elementos fundamentais na caracterização da disciplina história: os objetivos, específicos e educacionais, os métodos de ensino aprendizagem e os conteúdos explícitos.

No contexto de observar a fundamentação da história como disciplina escolar e refletir criticamente sobre as nuances de sua existência, uma revisão sobre a história desta disciplina carece de levar esses elementos em consideração. Para nosso estudo, interessa observar de perto os conteúdos e métodos.

Uma postura definida por essas considerações nos permite pensar o ensino de história hoje, e em observância com o contexto político, social e cultural que circunda e age sobre o espaço escolar. Assim, analisar os elementos formadores da disciplina história é caminho para identificar o comportamento das representações ao longo de sua formação, e ajuda a solidificar nossas reflexões acerca de metodologias no ensino de história e com ênfase no uso das fontes literárias por professores e estudantes.

1.3.1 Objetivos, métodos, conteúdos e a trajetória do ensino da História

Uma análise sob a longa duração na História do ensino de história no Brasil nos permite sublinhar um elo de afirmação que, por um lado fundamentou a necessidade da disciplina nos currículos e por outro deixou perceber a influência de agentes na configuração da disciplina e o modo como seus elementos operaram. Queremos chamar atenção aqui para o agente político ideológico, o qual manteve íntima relação com o objetivo de solidificar a identidade nacional nos moldes da perspectiva positivista, mesmo após o século XIX.

Percebemos melhor essa questão quando observamos, inicialmente, a formação do Estado brasileiro, já no pós-Independência, passando pelo Império e chegando a República; a integração territorial sempre fora um desafio para líderes políticos. Assim, com o desvencilhamento do Império Português, e no contexto de efervescência nacionalista, pretendia-se uma população consciente e orgulhosa da jovem nação, isso mediante, sobremaneira, a criação e valorização de um ideal patriótico, com a criação e valorização dos símbolos nacionais.

Na esteira do aspecto político-ideológico, e de sua relação com a conformação da disciplina história, pesquisas demonstram que, após a criação do Estado brasileiro, em 1822, o ensino da História já tinha como objetivo levar aos estudantes das primeiras letras o conhecimento necessário sobre o passado da nação (BITTENCOURT, 2011, 2003). É com a independência que o ensino de história surge:

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil (BRASIL, 1997, p. 19).

Junto à proposta vigente para o sistema educacional, e no âmbito da disciplina história, encontravam-se os conteúdos, induzidos pelos valores moral e cívico (BITTENCOURT, 2011). Diante da exaltação de tais valores os conteúdos trataram de explorar a História da pátria a partir dos grandes acontecimentos e sob a eleição das grandes personagens históricos, quase sempre associados à ação do Estado.

Os valores morais estiveram influenciados pela ação direta da Igreja Católica, como apontado pelos PCNs, e colocavam os ensinamentos cristãos como sendo necessários para a formação da boa conduta nos estudantes. Assim, era realidade comum em textos escolares a presença de histórias de santos que apareciam como heróis por seu martírio (BITTENCOURT, 2011, p. 62). Esse perfil, destinado aos conteúdos previstos, perdurou até o fim do século XIX, isso porque, mediante a abolição da escravidão e a instalação da República, outro determinante exigiria das escolas outras posturas: entra em cena a cidadania política.

A fundação da República em 1889, um ano após a Abolição, representou sobremaneira a transição entre regimes administrativos, algo que mudou o perfil dos agentes políticos e os aspectos ideológicos corresponderam ao novo contexto. Embora tenha sido efetivada uma

transição de ordem política, o ideário nacionalista continuou e impulsionou a virada de século no conjunto das perspectivas educacionais.

Aspecto interessante a ser destacado nesse período é a busca pela efetiva laicização do Estado, algo que promoveu um filtro em relação à influência religiosa nos projetos para a educação. Com isso, e mediante um contexto grifado pela inserção de novos agentes nos espaços sociais, a exemplo dos escravizados recém-libertos, o empreendimento em torno do fomento para um passado positivo permaneceu,

Procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades étno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. Em decorrência, instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um ‘bem comum’, processo, portanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições. O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. (NADAI, 1994, p. 24-25)

A partir do que é apresentado pela pesquisadora, é notável o uso que se fez da orientação positivista em relação ao passado. Como na Europa de fins do século XIX, as primeiras décadas do XX no Brasil apresentam um esforço no sentido de criar uma hegemonia para a disciplina história, na medida em que o passado é chamado a justificar o presente conforme teoria científica, desvencilhada de elementos do sagrado. Assim, a História, por meio dos seus conteúdos é colocada a serviço de um projeto para a nação que representasse um passado glorioso, fruto de cooperação harmônica entre sujeitos diversos em suas origens, o negro, o indígena e o europeu.

Vale destacar que essa proposta esteve inserida em um projeto nacionalista, que tinha como principal objetivo criar uma identidade nacional positiva, algo fundamentado em obras como *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freire, *História da civilização brasileira* (1933), de Pedro Calmon, *Evolução do povo Brasileiro* (1923), de Oliveira Vianna, *O Brasil nação* (1931), de Manoel Bonfim. Obras e autores que “pensavam a identidade nacional brasileira na perspectiva essencialista e construíram fantásticas fábulas e mitos nacionais.” (REIS, 2006, p. 18). Assim, a fabricação da nação recorreu a representações que propunham, nas narrativas históricas, a memória de um passado harmônico, sem conflito étnico, de raça ou classe, algo presente nas políticas para o Ensino de História.

É sobre esse cenário que os conteúdos didáticos refletiriam o ideal de nação na Era Vargas, algo registrado nos manuais didáticos, objetos, à época, já consolidados enquanto ferramenta central no processo de ensinar e aprender história. Sobre essa situação, e tomando como referência uma natureza comum em relação ao que deveria ser ensinado, os conteúdos que tinham o caráter patriótico começam a exaltar de modo ufanista a bravura dos bandeirantes, representados como exemplos de disciplina e boa conduta na expansão territorial (BITTENCOURT, 1994, p. 62).

É também da experiência paulista, em relação a suas origens, que as tradições patrióticas são inventadas e levadas aos bancos escolares. O espaço, como bem aponta Circe Bittencourt (1994, p. 63), aparece entre os conteúdos a serem ministrados e de modo a apresentar aos estudantes o berço da nação, as margens do Rio Ipiranga.

A praça será localizada no ponto em que nasce a Avenida Brasil, à ENTRADA DO Parque Ibirapuera, na interseção da Rua Manoel da Nóbrega. A reunião destes nomes – Brasil, Ibirapuera e Manoel da Nóbrega – na Praça dos Bandeirantes, tem alguma coisa de predestinado. (RICARDO, DEL PICCHIA, VAMPARÉ, 1936; apud, BITTENCOURT, 1994, p. 63)

A partir do trecho é possível perceber a perspectiva de levar para a formação de crianças e jovens representações de um passado ligado a figuras notáveis e que foram, por seus feitos, heroicizados, dignos de eternização em monumentos arquitetônicos. É também no seio dessa perspectiva heroica que a figura do soldado aparece em meados da década de 1930, estando vinculado a um passado virtuoso:

O espírito disciplinado conscientemente que sugere todas as lutas em que se empenhou minha terra para firmar sua soberania, quando ainda não era nascido, quando ninguém da minha atual família existia ainda! O soldado pensava em nós, nas gerações que viriam, e defendiam, para nossa tranquilidade, o pedaço de chão que iríamos construir a nossa vida. (RICARDO, DEL PICCHIA, VAMPARÉ, 1936; apud, BITTENCOURT, 1994, p. 63)

Ambos os trechos foram retirados da *Revista São Paulo* e este último aponta para algo que seria constate nos manuais didáticos pós-1937: conteúdo focado no enaltecimento de personagens militares assim ocorreu com Duque de Caxias⁷, responsável pela união da nação. Esse projeto, voltado que pensar o ensino do passado por meio de figuras notáveis e eleitas, e

⁷ “Vários Estados do Brasil ergueram em mármore ou bronze, monumentos a esse Marechal que foi cidadão digno e guerreiro invencível”. In: (RICARDO, DEL PICCHIA, VAMPARÉ, 1936; apud, BITTENCOURT, 1994, p. 63)

com ênfase em personagens militares, consolidou-se no regime varguista e vindo a ser reforçado com o regime de 1964.

Ainda no contexto das primeiras décadas do século XX para o ensino da História, e em relação aos conteúdos, vale registrar esforços contrários àqueles do âmbito oficial e que não reservava espaço, em suas propostas, para um passado conflituoso e marcado por interesses diversos. Tais esforços caminhavam na construção de um contra discurso e eram inspiradas por ações de grupos anarquistas e operários.

Essa foi uma questão que esteve acentuada no espaço dos primeiros momentos da industrialização do país e procurou ampliar as visões sobre o passado, de modo a, por exemplo, reaver as datas celebres, ampliando o sentido do 1º de maio, por exemplo, de modo a inserir a presença dos trabalhadores e das lutas sociais em torno do mundo do trabalho. Assim enquanto as escolas oficiais tratavam de limitar a abordagem sobre o 1º de maio como Dia do Trabalho, ao invés de Dia do Trabalhador, ocultando o viés da luta de classe que originou a data, grupos dos anarquistas procuravam fomentar a presença dessa perspectiva em sala de aula. Nos dizeres da pesquisadora Circe Bittencourt (1994, p. 68):

A história era, portanto, na vertente da corrente anarquista, a busca pela realização de uma possível revolução contrariamente aos projetos dos grupos de educadores da Escola Nova, que viam nas mudanças educacionais um momento de reformas dentro da própria estrutura social, procurando esgotar as possibilidades de se organizar um sistema mais eficiente sem interferir na ordem estabelecida pelo capital. (BITTENCOURT, 1994, p. 68)

O movimento que tinha caráter revisionista na forma de pautar o passado não chegou às escolas oficiais, dominadas pela dinâmica do patriotismo oficial e do culto aos eleitos da história. Também houve um insucesso frente ao objetivo de levar, para a sala de aula, uma representação de história problematizadora. Isso no sentido de oferecer ao alunado a reflexão crítica necessária para compreensão e proposição de mudanças para fins de transformação social.

Esse modelo de modernização seria abolido no ano de 1919, o que possibilitou a liberdade para um projeto de educação que pensavam o passado a partir de uma organicidade, uma história única e oficial. Nesse sentido, a permanência desse padrão de ensino, o oficial, mostrou-se como empreendimento que, entre outras questões, demarcou com clareza a função da História ensinada para o empreendimento nacional, fato concretizado nos conteúdos destinado à sala de aula e que seria reforçado no período ditatorial de 1964.

O período que compreende os anos de 1964 a 1985, para a disciplina história, significou seu enfraquecimento diante do fortalecimento dos Estudos Sociais, em detrimento de disciplinas como a geografia e a história.

A consolidação dos estudos sociais e substituição da história e geografia ocorreu a partir da Lei n.º 5692/71, durante o governo militar. Os estudos sociais constituíram-se ao lado da educação moral e cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por estudos sociais os conteúdos de história e geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964 (BRASIL, 1997, p. 26)

Em um contexto internacional a medida visava atender uma série de ações que tinham por pretensão barrar “perigos” e “focos de oposição”, diretamente associados ao comunismo, que pudessem vir a desequilibrar a ordem instalada. Selva Guimarães Fonseca indica que essa proposta teve como meta principal descaracterizar as disciplinas história e geografia no âmbito do 1º grau, sendo essas disciplinas aceitas no 2º grau, desde que reduzidas sua duração e intensidade, em termos de carga horária (1993, p. 24).

A redução da carga horária teve como prerrogativa a necessidade de maior visibilidade para disciplinas de formação especial, em detrimento daquelas voltadas para formação geral. Já a “intensidade” representou um evidente esforço no sentido de nivelar os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas.

As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista. (GUIMARÃES, 1993, p. 43)

Esse estado de vigilância sobre a disciplina história e sua configuração nos espaços oficiais de formação perdurou até o início dos anos 1980. A partir desse período paulatinamente mudanças passam a acontecer como respostas à organização e crítica que profissionais do ensino e pesquisadores da Educação faziam em relação ao modo como estava sendo gestado o projeto para o Ensino de História. Uma vez que a transição de regime político autoritário para o democrático, em 1985, constituiu um processo, assim também ocorreu com as mudanças na disciplina história.

Assim, e estando alinhadas com um contexto que reivindicava maior liberdade política as mudanças que ocorriam no seio da historiografia acabaram por construir pontes por meio das quais eram reforçados os pedidos de mudança no currículo da disciplina história. Com

isso, cada vez mais os esforços pela revisão nos métodos de ensino, nos conteúdos e nos objetivos passaram a expressar os anseios de um contexto de transição política.

Ao ensino de história reivindicava-se a contribuição da disciplina escolar para a formação cidadã, em tempos de atendimentos de direitos civis e sociais, algo que colocava em destaque a necessidade de outros tratamentos para a História, que não a oficial. Nesse sentido, as representações na disciplina história seriam pensadas para renovar as narrativas em sala de aula, sobretudo a partir de bases epistemológicas emprestada na Nova História Cultural. Uma representação da história preocupada com a presença de negros, indígenas, mulheres, pobres, entre outros sujeitos, valendo-se de sua contribuição para a formação das novas gerações.

Para a trajetória do Ensino de História o período de transição representa o momento de mudanças nas bases da disciplina história – o objetivo, o conteúdo e o método – que passam a ser, cada vez mais, repensados em suas formas e intenções. As propostas de reflexão acerca dos rumos para a História em sala de aula colocavam o tripé basilar da disciplina em ordem com a prática docente: o que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar?

A elaboração das respostas para essas interrogações, seja por professores de história ou pesquisadores da Educação, resultaram em documentos forjados na última década do século XX, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É na esteira dessas questões que podemos refletir acerca do ensino da História, a partir de um conteúdo em particular (faremos isso com a História do Brasil no século XIX); e das reflexões teóricas metodológicas (analisaremos esse ponto na relação entre nossas fontes e as concepções de racismo e cidadania na disciplina história). Questões que nos encaminharão para pensarmos a presença das concepções de racismo e cidadania em sala de aula.

1.3.2 Conteúdos e métodos: apontando os caminhos para a literatura na disciplina história

Iniciado o período de redemocratização política no Brasil o campo da Educação passaria por transformações significativas e que tinham, entre outras, a preocupação de pensar o papel da escola em tempos de formação para a cidadania no pós-Regime. No âmbito dessa questão as disciplinas escolares trataram de levantar seus pontos de preocupação, no caso particular da história essa situação fora acompanhada pela necessidade de autonomia da mesma.

Assim a disciplina ciências sociais paulatinamente perde força na medida em que as críticas se avolumam e tencionam refundar os paradigmas que norteariam o ensino da

História, sobretudo a partir de questionamentos pontuais. Tais questionamentos estavam fundamentados na perspectiva de composição na disciplina história e seu tripé de formação: objetivos, conteúdos e métodos, seguindo a definição de Circe Bittencourt (2011).

Na segunda metade dos anos 1990 as medidas oficiais destinadas ao ensino da História, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reuniram e publicizaram discussões que vinham sendo construídas em espaços especializados⁸. Fortemente influenciados pelas orientações e atendimentos presentes na Constituição Federal de 1988, sobremaneira em relação aos direitos sociais constituídos e garantidos como elementos da dignidade humana. Os PCNs sublinharam o estudante e o aspecto social como centro das reflexões. Assim, na medida em que se discorria sobre a História ensinada em seus aspectos teórico-metodológicos, o universo social do estudante é chamado a dialogar com os pressupostos criados pelas necessidades educacionais.

As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas — especialmente da Psicologia social e cognitiva — e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar. (BRASIL, 1997, p. 26)

O documento esclarece que o caminho metodológico para a disciplina história caminharia exclusivamente em diálogo com o saber historiográfico especializado, mas em sintonia com o perfil social e cultural emergente dos novos e distintos grupos que passavam a integrar o espaço escolar.

Conteúdos e métodos – *o quê e como ensinar* – encontrar-se-iam justificados a partir de mudanças na sociedade, das novas relações construídas entre os estudantes e os meios de comunicação, com contribuições da pedagogia e com as propostas que apontam para atividades interdisciplinares. Os indicativos para o ensino de história apontavam a necessidade de pensar o conhecimento histórico e sua circulação em um meio escolar complexo, com atenção para a realidade do estudante.

⁸ No ano de 1995 a partir do Laboratório de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina é publicado o primeiro número da Revista *História & Ensino*. A revista tinha como objetivo divulgar a produção de conhecimento historiográfico produzida pelos professores de todos os níveis de ensino e servir de mecanismo de publicização das experiências no ensino de história. No primeiro número da Revista encontra-se artigos que dialogam com o contexto da recém autonomia da disciplina história: *Fronteiras do conhecimento entre história e geografia*, por Jozimar Paes de Almeida; *a concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura*, por Angelo Priori; *A implementação do novo currículo de história na rede de ensino do Paraná: reflexões de um colaborador*, por Reginaldo Dias; *Para que serve o ensino de história*, por Gilmar Arruda.

Para a disciplina história o documento tratou de colocar em destaque o papel do conhecimento histórico frente à noção de identidade (BRASIL, 1997, p. 26). Como forma de melhor articular essa questão ao ensino na disciplina história, o texto coloca em destaque a necessidade de uma relação entre a identidade individual, coletiva e a social.

Essa preocupação aparece no documento e de modo a localizar o espaço da História ensinada e sua vinculação com um dado contexto social. Com isso, o ensino deveria postular a identidade social inicialmente a partir do fomento ao entendimento da ação e participação do indivíduo desde o contexto particular até o geral.

A partir do conceito identidade também é possível trabalhar, em sala de aula, as noções de diferenças e semelhanças, com enfoque na percepção e respeito ao “outro”, este entendido como sujeito com especificidades em sua construção sócio histórica.

Em relação ao tratamento com as diferenças nas sociedades é interessante à chamativa para necessidade de identificar os membros do grupo de convívio – jovens e velhos, homens e mulheres, crianças e adultos – e a partir dessa situação compreender que sujeitos distantes no tempo e no espaço constroem modos de estar/ver no/o mundo de maneiras distintas.

A preocupação com o investimento em práticas didático-pedagógicas que levam em consideração o espaço do *outro* na formação dos sujeitos tem continuidade com a adoção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O texto da BNCC vem reforçar a ideia de quê, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam fomentadas práticas com vista a desenvolver no estudante a capacidade de obter um conhecimento de si, de seu círculo pessoal e da vida em comunidade e em sociedade (BRASIL, 2018, p. 402).

Também aparece para a primeira fase do Ensino Fundamental (3º ao 4º) a apreensão da noção de espaço, na medida em que o estudante desenvolve aspectos cognitivos que lhe permite adquirir noções sobre lugar, com ênfase nas dinâmicas cidadinas. O primeiro ciclo dessa modalidade de Ensino, até 5º ano, indica uma formação para o respeito, à diversidade, dos povos, culturas e suas formas de organização (BRASIL, 2018, p. 402).

Soma-se a questão da diversidade, o apontamento acerca da cidadania erigida em direito e deveres e que, em conjunto com a diversidade, estariam estimuladas mediante a perspectiva de convívio e respeito entre os povos (idem, p. 402). Assim, os primeiros anos da Educação Básica para o ensino de história encontram-se pautados na perspectiva da preparação para a inserção do estudante na sociedade, com atenção para a identificação social, indo do individual ao coletivo, do local ao regional e global.

Para o segundo momento da Educação Fundamental (6º ao 9º) a Base Nacional Curricular Comum colocar em destaque três procedimentos básicos que devem inspirar as

propostas de ensino aprendizagem na disciplina história: identificação em ordem cronologia de acontecimentos considerados importantes na História do Ocidente, com destaque para o Brasil; seleção, compreensão e reflexão acerca de documentos que transmitam a memória, por meio de uma ou diversas linguagens; o reconhecimento e interpretação das diversas versões acerca da História, de modo ao estudante ter a capacidade de construir sua própria linha interpretativa (BRASIL, 2018, p. 414).

A partir desses pressupostos, e levando em consideração que eles observam o amadurecimento cognitivo do estudante, podemos pensar sobre como essas questões podem ser efetivadas na prática. É por meio desses três aspectos que podemos pensar nossa proposta de trabalho – problematizar as concepções de racismo e cidadania a partir de romances – isso na medida em que refletimos acerca de como esses dizeres se relacionam com um elemento da disciplina história, o conteúdo concreto.

Até aqui propomos uma reflexão voltada ao histórico da disciplina história, tendo o conteúdo como indicador de análise. Essa postura justifica-se na medida em que entendemos ser o ensino de história uma construção social e que mantém um diálogo profundo com o passado da disciplina.

A questão da identidade, ligada à nação e ao patriótico passou a pauta-se com destaque nas esferas social e cultural, da compreensão sobre a participação no dado meio social e na compreensão e respeito às diferenças. Social e cultural transparecem como vetores que norteiam os rumos das ações educacionais esperadas, algo que envolve a dinâmica da disciplina história. Podemos, portanto, construir um diálogo entre nosso objetivo e um determinado conteúdo didático, por meio das fontes eleitas e com isso, traçarmos o painel que apontará, ao leitor, nossos próximos passos.

Como fora apresentado na introdução, nosso empreendimento de pesquisa localiza as concepções de racismo e cidadania para coloca-los em contato com um conteúdo em específico e que brota do contexto de produção e vinculação de duas obras da Literatura Brasileira, *O Cortiço* e *O Mulato*. Dito isto, esperamos ter esclarecido nossa opção pela construção de possibilidades para o processo de ensino aprendizagem em historia a partir de pressupostos temáticos. Assim, elencamos o tema *A formação social e política do Brasil na segunda metade do século XIX*, como forma de atender as orientações presentes na BNCC e no que tange a organização cronológica e a abordagem de temas vinculados a História do Brasil.

Vale acrescentar que a indicação de um tema justifica-se por sua imersão no conteúdo didático e obrigatório para a disciplina história. Dessa forma, nossa reflexão aproxima-se da

ideia que busca problematizar as concepções de racismo e cidadania no ensino da História do Brasil, por meio do processo de ensino aprendizagem.

Entendemos essa ação como uma postura frente a necessidade de pensar criticamente o conhecimento histórico em sala de aula, sobremaneira, mediante a discussão em torno de problemáticas da atualidade. Problemáticas, que podem, em meio a uma dada opção teórico-metodológica, iluminar caminhos para sentidos na disciplina história.

A segunda metade do século XIX, que é o período onde estão localizadas nossas fontes de análises, é um momento de profundas e significativas transformações na sociedade brasileira nos aspectos social, político, cultural e econômico. Dos acontecimentos que influenciaram o século podemos destacar a Independência (1822), a Abolição da Escravidão (1888) e a Fundação da República (1889).

Situados no plano macro da História Nacional, tais acontecimentos resguardam uma série de elementos por meio dos quais é possível, em sala de aula, promover análises detidas em relação a contextos específicos, localizados na dimensão micro dos fenômenos históricos e alcançados pelas representações.

A dimensão política no período que compreende os anos 1822 e 1889, e no que tange a configuração da cidadania no Brasil, foi fortemente influenciada na formação de espaços políticos encabeçados pelas elites de então, urbanas e rurais.

Colocar em evidência o modo como as relações sociais e políticas ocorreram nesse trecho da História Nacional auxilia e introduz ao pensamento sobre as aproximações entre autor/obra empregado neste trabalho e o contexto histórico de pertencimento. Pesquisas apontam que entre esses anos continuidades foram responsáveis por manter uma cadeia de relações de exploração e o fomento a desigualdade social no país.

Do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve no período foi a abolição da escravidão em 1888. A abolição incorporou os escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real. A passagem de um regime político para outro, trouxe pouca mudança. (CARVALHO, 2013, p. 17)

O pesquisador aponta um cenário que, mediante acontecimento políticos importantes como a Independência (1822) e a Fundação da República (1889), a Abolição fora para a cidadania o único fator preponderante, e mesmo assim, abreviado pelas circunstâncias. O século XIX é agente motriz das discussões acerca do nacionalismo e das identidades políticas pensadas para os sujeitos que formariam o Estado. Nesse contexto, a exclusão é vetor predominante nas formas como foram geridas os papéis de cada indivíduo na jovem nação

brasileira. Assim, podemos pensar a construção dos papéis sociais mediante os espaços que foram destinados as diversas classes e etnias que constituíam a sociedade brasileira oitocentista.

Se após a independência o trabalho escravo predominou nas formas de produção no Brasil Imperial, o regime republicano pouco mudou para além da abolição formal. Assim, a segunda metade do século XIX que assistiu ao fim do regime escravagista nada viu de efetivo em relação à inserção positiva do povo negro na sociedade, garantindo a essa parcela da população direito a igualdade social e política.

Nas circunstâncias em que se desenrolou, o surto econômico não beneficiou o ex-agente de trabalho escravo, nem mesmo os que já eram, então, libertos e homens livres. A concorrência dos imigrantes não só os desalojou das posições mais ou menos vantajosas que ocupavam; impediu que eles absolvessem, na linha do padrão tradicional de ajustamento econômico imperante sobre a escravidão as oportunidades novas. Por essa razão, a revolução burguesa foi intensamente desfavorável ao elemento negro e mulato, tanto no meio rural, quanto e principalmente no meio urbano, dos fins do século XIX, até a década de 1930. (FERNANDES, 1972, p. 46)

A imigração, como destacado pelo autor, agiu como fator determinante nas transformações sociais que recaiam sobre a segunda metade do século XIX, mas não apenas em relação à mudança na paisagem populacional.

Essa questão também colaborou com a perspectiva do branqueamento da população brasileira, que, pautada na superioridade das raças, idealizou o fato de quê, ao longo do processo de miscigenação a população negra acabaria por ser diluída entre as demais. Portanto, o favorecimento a presença de imigrantes no Brasil não obedeceu apenas a fatores econômicos, de relações produtivistas, mas também ao caráter ideológico que buscava uma identidade nacional desprovida dos aspectos negros.

Observado sobre o ângulo dos direitos e do desenvolvimento pautado na justiça social, o século XIX, na medida em que nos faz pensar a formação da cidadania, em um contexto de Independência, eleição de Constituições e fundação da República, a escravidão destaca-se para informar a fragilidade dos projetos de cidadania na jovem nação.

Sobre essa questão, José Murilo de Carvalho aponta que, mesmo os senhores livre não representavam a figura do cidadão, uma vez que este não percebia entre todos um principio de igualdade perante a lei (2018, p. 21). A duração e dimensão da escravidão no Brasil fez com que a noção de igualdade entre os sujeitos obedecesse a determinados preceitos, sobretudo de origem social e étnica. Os espaços de representatividade da comunidade negra seria alvo de lutas dos movimentos organizados, sobretudo ao longo do século XX, até os dias atuais.

É importante sublinhar que o estágio social, político e econômico do Brasil, nesse período mantém estreita aproximação com a Escravidão e a Abolição. Com isso, observado em sua historicidade, o racismo no Brasil tem suas raízes no longo processo de institucionalização da exploração do negro em momentos nos quais a conjuntura política acabava por delinear os espaços dos corpos na sociedade brasileira.

Com isso, é interessante pensar que, em meio ao processo de formação do racismo, assiste-se “o estabelecimento de uma ordem social baseada na hierarquização raciológica, mediante a subordinação política e socioeconômica permanente do mundo populacional conquistado” (MOORE, 2007, p. 247). Esse modelo de gestação acabou por financiar as raízes profundas do racismo nas instâncias sociais e políticas, segregando os herdeiros primeiros da escravidão no Brasil.

Para os sujeitos que não compunham o grupo de escravos ou senhores a realidade em relação à constituição dos direitos necessários à formação da cidadania demonstrava a inexistência de projetos de inclusão coletiva.

Entre escravos e senhores existia uma população legalmente livre, mas a que faltava quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação. Ela dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários. Os que fugiam para o interior viviam isolados de toda convivência social, transformando-se, eventualmente, eles próprios em grandes proprietários. (CARVALHO, 2013, p. 21)

Na perspectiva da inclusão/exclusão social o pensamento e os projetos de modernização foram significativos para a transformação do espaço urbano, deixando profundas marcas nas sociedades dos grandes centros.

É interessante refletir sobre o ideal de modernização da sociedade brasileira na medida em que tal projeto delineou com precisão os espaços de pertencimento e o papel social de determinados indivíduos na jovem nação. A ideia de modernização fora absorvida dos projetos de aconteciam em cidades da Europa desde fins do século XVIII e traziam consigo os avanços científicos na área higienista. No Brasil a cidade de Paris foi modelo para as reformas necessárias à modernização da nação e a capital federal, Rio de Janeiro, centro dos esforços que pretendiam modernizar o porto, promover o saneamento e a reforma urbana.

Sucediam-se as denúncias de médicos higienistas, relatórios de engenheiros sanitaristas, pareceres de comissões de notáveis e editoriais da imprensa, apontando, por um lado, para as péssimas condições físicas das moradias (insalubridade, má distribuição dos espaços internos, falta de iluminação e ventilação, insuficiência e deficiência de instalações sanitárias) e consequente degradação da saúde da

população moradora nessas condições e, por outro lado, para a superlotação, a promiscuidade e a depravação moral que as acompanhava. (VAZ, 1994, p. 598)

A execução do projeto mostrou-se impositiva, sem qualquer consulta prévia à população. O centro do Rio de Janeiro, à época, era formado sobremaneira por uma população pobre, e que teve suas moradias identificadas como fora dos padrões necessários à modernização e higienização que colaborariam para a organização urbanística e sanitária.

As moradias fora dos padrões esperados pelo Estado eram obrigadas a serem reformados ou demolidas, daí o episódio conhecido por “bota-abaixo”. Essa medida atingiu os moradores pobres, que tiveram como saída retirarem-se para zonas periféricas da capital federal.

Só lhes cabia arrebanhar suas famílias, juntar os poucos bens que possuíam e desaparecer da cena. Na inexistência de alternativas, essas multidões juntaram restos de madeira dos caixotes de mercadorias descartadas no porto e se puseram a montar com eles toscos barracões nas encostas íngremes dos morros que cercam a cidade [...]. Era a disseminação das favelas. (SEVCENKO, 1998, p. 26)

Diante do que expõe o pesquisador, o processo de modernização urbana demarcou os espaços destinados para cada membro da sociedade, a partir de seu grupo social. O projeto de modernização também nos leva a pensar as condições sociais pelas quais passava uma parcela da população urbana. Isso porque, no contexto de modernização urbana, era previsto a reforma e construção de novas moradias respeitando padrões estabelecidos, isso fez com que a moradia nas regiões afetadas pela medida sofresse valorização imobiliária, com aumento nos aluguéis dos quartos e residências (VAZ, 1994, p. 585). Nesse contexto, quem não gozava de condição econômica suficiente acabava por buscar as regiões periféricas.

A partir da exposição acerca de alguns aspectos da História Nacional, no oitocentos, podemos concluir que a presença dos mesmos em sala de aula indica um espaço para possibilidades didático-pedagógicas para o trabalho com fontes literárias. Na perspectiva do processo de ensino aprendizagem, e quando da formulação do plano estratégico, a questão temática apresenta-se como método que pode, entre outras, auxiliar na aproximação entre o conteúdo e a experiências do estudante. Sobre essa situação, é interessante lembrar:

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 414)

Entendemos “participação ativa na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” como fruto de uma série de mobilizações responsáveis pelo entendimento crítico da sociedade e de suas problemáticas. Assim, na medida em que o texto da BNCC justifica a existência da História ensinada, nos ajuda a compreender o que é esperado do estudante após o contato com o conhecimento histórico escolar.

Nesse contexto, é possível dizer que o ensino construído por meio do olhar temático permitirá a compreensão empática da sociedade, sobremaneira no que tange o campo das problemáticas sociais, a exemplo da desigualdade social e dos preconceitos.

É interessante sublinhar os termos justiça social, democracia e inclusão, presentes na BNCC. A importância desse destaque fica nítida quando observamos que é por meio deles que aparecem diversas oportunidades de abordagens do conhecimento em sala de aula. Uma dessas abordagens encontra-se na discussão acerca da presença dos conceitos de racismo e cidadania quando do estágio de formação da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX.

A proposta poderá ser construída a partir da exposição de fatos e acontecimentos da atualidade e que sejam passíveis de abordagem em sala de aula, seja para iniciar uma discussão, ou para uma investigação acerca da configuração histórica desses conceitos, além de outras estratégias de acordo os objetivos da aula. Assim, as reflexões poderão estar centradas em perspectivas temáticas localizadas nas esferas da política e da cultura.

Os pesquisadores Nilton Mullet Pereira e Cleusa Maria Gomes Graebin (2010) sugerem que situar o ensino da História a partir da História Temática significa pensar o ensino em decorrência das urgências do presente. A proposta em questão se aproxima da descrição que a BNCC faz da relação presente e o passado como caminho para evidenciar o protagonismo no estudante e sua ação crítica na sociedade (BRASIL, 2018, p. 414).

Assim, podemos alinhar as duas propostas de pensamento elencando problemáticas da atualidade, e que fazem referência à sociedade brasileira, com vistas a pensar a historicidade dos conceitos racismo e cidadania na História Nacional, com recorte temporal na segunda metade do século XIX. Esse esforço permite pensar a temática da formação social e política da sociedade brasileira sobre o prisma da cidadania e do racismo.

Sendo nossa proposta indicar possibilidades para a prática docente por meio da problematização das concepções de racismo e cidadania e tendo já delimitado nossas fontes, os romances *O Cortiço* e *O Mulato*, cabe iniciarmos uma reflexão acerca de um segundo elemento formador da disciplina história: os métodos, pois:

Os conteúdos explícitos articulam-se intrinsecamente a outro componente da disciplina escolar: os métodos de ensino e aprendizagem. Tais conteúdos são necessariamente apresentados ao público por intermédio de diferentes métodos, indo da aula expositiva até o uso dos livros didáticos ou da informática. Ao longo da história das disciplinas pode-se perceber que ‘métodos tradicionais’ são sempre confrontados com ‘novos métodos’, variando nesse confronto as possibilidades de diálogo entre professores e alunos, ou ainda do mundo adulto com as novas gerações, com o nível de interesse e motivação dos alunos. (BITTENCOURT, 2011, p. 43)

Como aponta a pesquisadora, os métodos permitem o tratamento adequado de determinados conteúdos em sala de aula, algo que, por sua vez, aponta para o atendimento dos objetivos postos para a sala de aula. Os métodos também seriam responsáveis por inovações metodológicas em sala de aula, confrontando os ditos “métodos tradicionais”, configurando novas iniciativas para o ensino de história; o que poderá acarretar em novos tratamentos para os conteúdos previstos.

Visando favorecer um diálogo positivo entre professores e estudantes, e mediante a reflexão e renovação das práticas metodológicas, podemos indicar algumas formas de trabalhar com e a partir dos textos literários. Mesmo as já conhecidas fontes históricas são passíveis de usos diversos, expondo sempre a multiplicidade interpretativa que estas oferecem ao observador.

Cabe sublinhar que são as fontes uns dos componentes responsáveis por reunir as representações necessárias para cada objetivo nas aulas de história. Sendo objeto da sala de aula a problematização das concepções de racismo e cidadania, Aluísio Azevedo é significativo para o processo de ensino aprendizagem em história.

As fontes utilizadas em nossa pesquisa apontam para possibilidade da construção, de quadros, por meio dos quais estudantes possam perceber, de forma crítica, a relação que o presente, por meio de suas problemáticas, mantém com o passado. Poderemos melhor visualizar essa questão, que diz sobre conteúdos, métodos e a presença de temas em sala de aula, analisando possibilidades para o ensino de história quando de sua aproximação com o racismo e a cidadania.

O curso desse estudo indica formas de pensar e refletir os diversos sujeitos enquanto agente da história, superando preconceitos e visões estereotipadas. Questões que chegam para a sala de aula por meio das representações do passado, que podem possuir, entre outras um caráter plural e próximo da valorização das diversas experiências na História.

CAPÍTULO II

LITERATURA E ENSINO DA HISTÓRIA: OLHARES SOBRE O RACISMO À BRASILEIRA EM *O MULATO*

Iniciamos o capítulo anterior comentando a relação entre historiadores e as sociedades no início do século XXI, no contexto da forma como o conhecimento histórico tem influenciado práticas e comportamentos em relação ao passado nacional.

Podemos retomar o caso do carnavalesco Leandro Vieira, e sua inquietação diante da produção do enredo de *Histórias para ninar gente grande* (2019), para refletirmos partindo da seguinte questão: o modo como a sociedade contemporânea constrói suas representações sobre o passado. Embora utilizemos o caso particular de uma Escola de Samba do Rio de Janeiro para ilustrar esse modo de visitar o passado, é importante sublinhar que essas narrativas, projetadas do presente em direção ao passado, residem em diversos lugares onde o conhecimento histórico é consultado, a exemplo dos espaços escolares.

A possibilidade de *outras histórias*, a partir de propostas e perspectivas em torno de sujeitos, problemas, objetos e métodos é caminho fecundo para renovação/atualização dos saberes históricos em sala de aula. Em oposição ao modelo tradicional eurocêntrico de ensino e compreensão da História, o termo, *outras histórias*, remete a outras possibilidades e abordagens visando um passado plural.

Observando o texto das *Diretrizes* (2013, p. 133), a reeducação para as relações étnico-raciais perpassa projetos e ações motivados pela crítica da história e que, em relação ao racismo, atentam-se para o seu caráter histórico. É a partir da perspectiva histórica que uma concepção de racismo, seu forjamento, pode ser pensada no processo de ensino aprendizagem em história, algo que encontra em romances como *O Mulato* suporte para atividades em sala de aula.

2.1 Aluísio Azevedo, naturalismo e sociedade

Aluísio Azevedo é reconhecido como o fundador do naturalismo na literatura brasileira, a partir da publicação do romance *O Mulato*, o qual utilizamos como fonte em nosso estudo. O lançamento da obra representa um marco temporal na trajetória do escritor inaugurando um estilo literário novo para o contexto nacional, que encaminha o rompimento com o romantismo e pavimenta o caminho para a implantação do naturalismo no Brasil. Assim, e observando que a natureza das fontes assinala para a necessidade de uma reflexão

sobre tais, entendemos como oportuno pensar a relação obra e autor tendo a estética artística como ponto de ligação entre ambos.

Como dissemos, Aluísio Azevedo possui número significativo de obras publicadas, essa questão nos leva a pensar sua trajetória de produção artística em vinculação com o naturalismo e para além de *O Mulato* (1881).

Temas, problemas e contexto são alguns dos pontos que podemos utilizar para pensarmos a linha histórica de produção literária e naturalista presente nos escritos do autor. Além da já mencionada obra, outras, como *Casa de Pensão* (1884), *O Homem* (1887) e *O Cortiço* (1890), são representativas para pensarmos essas questões. Assim, os romances auxiliam para a reflexão sobre o naturalismo enquanto escola artística e sua estética como elaboração histórica que reuni temas e problemas, contextualizando-os.

O naturalismo tem suas origens na França, na segunda metade do século XIX, sendo as duas últimas décadas momento de destaque na influência dessa corrente de pensamento para o campo das artes, sobretudo para a literatura. Contribuindo com a crítica ao pensamento metafísico, o naturalismo concentra suas forças na realidade concreta, no homem, no mundo, na natureza.

Essa questão faz unir-se em torno do naturalismo, a ciência, a filosofia e as artes. Assim, é inegável a influência do pensamento científico, como o era conjecturado por parte significativa da ala intelectual do ocidente à época, sobre o fazer literário nesse período. Desse modo, cabe sublinhar a presença do cientificismo no meio artístico, e literário por consequência, este ganhando as roupagens históricas devidas, pois.

O cientificismo determina a visão naturalista do homem de acordo com a época. O homem é, portanto, objeto de estudo, de observação, de descrição, de análise científica, tal qual a cobaia de um laboratório. O que se entrevê aí, é uma demanda de num novo conceito de papel de homem no mundo. (SILVA, 1981, p. 19)

Essa questão é ilustrada na figura de Emile Zola, reconhecido como fundador do naturalismo literário ao defender a perspectiva do romance experimental. O escritor francês é influenciado pela epistemologia que alicerçava o caminho da medicina experimental (ZOLA, 1880, p. 25), personificada em Claude Bernard, e tem suas ideias construídas a partir desse prisma. A experimentação aparece, assim, como elo que orienta uma ação prática para o romancista, estando fundamentada em uma visão voltada para o progresso da humanidade.

Vemos também que o romancista é feito de um observador e de um experimentador. Nele, o observador apresenta os fatos tal qual os observou, define o ponto de partida,

estabelece o terreno solido no qual as personagens vão andar e os fenômenos se desenvolver. Depois, o experimentador surge e institui a experiência quer dizer, faz as personagens evoluírem numa história particular, para mostrar a sucessão dos fatos será tal qual a exige o determinismo dos fenômenos estudados. Trata-se quase sempre de uma experiência “para ver”, como a designa Claude Bernard. O romancista sai em busca da verdade. (ZOLA, 1880, p. 31)

O trecho nos ajuda a compreender a operação estabelecida entre ciência, objetividade, e método, este último representado pelo *observar*. A observação, como método para construir definições, obter resultados e solidificar ideias, fora tão significativo, para o pensamento do século XIX, que agiu sobre o modo como a ciência passaria a reconfigurar às relações entre os povos no contexto da época⁹.

Para o universo literário a observação seria, pois, o aspecto fundamental na composição das formas e a manifestação do naturalismo na literatura francesa, norte-americana e brasileira. Assim, ao observar a sua realidade o artista ocupa-se de um cenário cultural particular, o seu contexto, a sua realidade. Essa questão, que diz sobre a particularidade do meio expresso na produção literária, é ponto que promove a vinculação de Aluísio Azevedo com o naturalismo.

Coloquemos em destaque, pois, o posicionamento do autor em relação à sua realidade, o seu contexto de vida e experiência. No caso de Aluísio, e em termos espaciais, podemos vincular o contexto descrito em sua primeira obra de cunho naturalista, *O Mulato*, e a Província do Maranhão, no contexto de meados do século XIX. O Maranhão, à época, tem a escravidão como base para o desenvolvimento de sua economia, bem como o comportamento da sociedade e, por consequência, para o posicionamento de instituições influentes no comportamento social provinciano.

Jean-Yves Mérian identificou em meio às crônicas publicadas no jornal *O Pensador* (em 10.8.1881), uma na qual o escritor relata sua experiência pessoal com a escravidão, pela primeira vez. Um trecho da crônica de Aluísio Azevedo traz a seguinte descrição:

O mulato, quando me viu, deixou de gemer e voltando com dificuldade a cabeça, riu-se do modo mais idiota e estúpido que é possível imaginar. Eu senti um arrepio percorrer-me o corpo e tive nojo do que via.
O tronco estava colocado no chão e fechado numa das extremidades por um cadeado de ferro; podia constar de seis buracos para as pernas e dois para o pescoço.

⁹ Sobre essa questão é interessante observar o modo que a realidade brasileira fora descrita pelo pesquisador suíço Louis Agassiz, em 1866, a partir da observação do ambiente: “que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar a baixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidade do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente de energia física e mental.” (1868: 7) (SCHWARCZ, 1993, p. 17)

O mulato teve a fortuna de não ocupar nenhum dos buracos do pescoço; estava preso pelas canelas, numa posição incomoda assentado no chão, as pernas um tanto encolhidas, corpo vergado para frente e os braços virados para trás, amparando-o. Eu via-lhe o corpo nu, as largas espaldas, afeitas ao trabalho e ao chicote, o pescoço nervoso e distendido pela imobilidade do corpo, via-lhe os bíceps cheios de veias contraídas.

Já lá se vão doze anos e, entretanto, o escravo de Nossa Senhora do Carmo está vivo em minha memória como se eu o tivesse visto neste instante.

Foi ele quem me despertou a primeira ideia de liberdade, devo talvez a esse desgraçado o grande ódio que voto hoje a tudo que é despótico e opressor. (AZEVEDO, 1881, apud, MÉRIAN, 1988, p. 48)

Mesmo não aparecendo como tema maior ou com espaço significativo na obra *O Mulato*, a escravidão aparece como um causa, do preconceito racial e das barreiras construídas pela sociedade maranhense contra a figura que é o resultado direto da instituição escravidão, o mulato.

O personagem Raimundo, central na obra *O Mulato*, representa a conexão a um problema que pulsava no seio das relações sociais e ocupava as discussões da intelectualidade progressista, a herança da escravidão. A história, que tem como foco a crítica ao comportamento clerical e os abusos morais praticados pela Igreja Católica, permite perceber a intrínseca relação que essas questões possuíam com o preconceito racial.

Como observador da sociedade, Aluísio Azevedo constrói uma trama que, em seu conjunto, reflete um corpo social dotado de métodos próprios para a exclusão daqueles “não aptos” a frequentarem e/ou serem inseridos em determinadas instituições, a exemplo da família tradicional maranhense.

A descrição espacial faz da capital São Luís o primeiro grande personagem, sob a qual giraram costumes, hábitos e o cotidiano de sua população. É no cotidiano que o leitor percebe a paisagem lúgubre, onde o espaço público é ocupado, sobretudo por escravos e comerciantes, onde os chefes de família pouco habitam e a presença feminina é escassa, estando mais propensa a reclusão do lar.

O olhar do escritor passa da esfera pública à privada para identificar o personagem central da trama, o mulato, e o utiliza para lançar olhares ao espaço público, aos demais espaços de convivência, onde as relações sociais estavam sendo forjada continua e ininterruptamente, onde brotava o preconceito racial. Retomaremos e expandiremos essa discussão, adiante, no terceiro subtítulo deste capítulo. Em tempo, continuemos percorrendo o histórico da produção aluisiana e sua relação com o naturalismo, que esteve consagrada no romance *O Cortiço*.

Entre as obras publicadas *O Cortiço* ocupa lugar de destaque, sobretudo por deixar transparecer o amadurecimento de ideias do escritor e a qualidade estética da obra, com

personagens delimitados em funções específicas e em sintonia com um objetivo preciso: representar o cotidiano de pessoas humildes, das classes em formação e ascensão.

No romance *O Mulato*, a preocupação em observar, descrever e denunciar as relações construídas a partir, e por meio, do espaço, desencadeia uma obra na qual a crítica caminha em direção aos aspectos culturais da sociedade maranhense (expõe o preconceito racial, a tradição em conflito com a modernidade, a corrupção moral da Igreja, o papel pré-estabelecido das mulheres na sociedade). Em *O Cortiço* a narrativa acontece em torno do cortiço, este como elo entre os demais espaços localizados na esfera micro, onde se localizam o cotidiano e os conflitos sociais, e no macro, responsável por reunir o contexto citadino e republicano, as mudanças ocorridas na capital federal e no Império brasileiro.

Outro romance de Aluísio Azevedo que faz referência ao espaço das habitações coletivas como orientador da trama é *Casa de Pensão*. Obra apontada por Jean-Yves Mérian como espelhamento de um crime que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1876, e que ficou conhecido como “Questão Capistrano”¹⁰. Na história o personagem Amâncio aparece como jovem que até os vinte e um anos de vida é criado e educado no seio familiar, no Maranhão, e muda-se para o Rio de Janeiro com pretensões de estudo, passando a viver em uma pensão.

Na obra o pensionato faz lembrar o cortiço, enquanto espaço que age sobre o comportamento ético e moral dos personagens. Amâncio aparece como personagem que sofre com as forças do determinismo social, tal qual Raimundo, em *O Mulato*, ou os moradores do cortiço; e o desfecho de sua história, seu assassinato, representa um ponto de interrogação sobre os valores de época, o casamento, as patologias que corrompiam a moral dos sujeitos, como os vícios, o jogo de interesses, questões cruciais aos estudiosos do meio social, e o literato naturalista se percebia nessa posição.

Cronologicamente, *Casa de Pensão* antecede *O Cortiço*, mas já faz perceber a preocupação de Aluísio Azevedo com a sociedade, indo do aspecto micro ao macro, do local ao regional; sempre propondo para o leitor inter-relações entre posturas particulares e institucionais e aquelas questões entendidas como obstáculos ao desenvolvimento social saudável. A preocupação com o meio social é o que caracteriza o texto naturalista e a busca

¹⁰ O caso é referência ao assassinato do estudante Capistrano da Cunha, que sendo acusado de corromper a honra de uma jovem é interrogado pelo pai da mesma ao casamento. Diante da negação o irmão da moça, e amigo do jovem, Antônio Pereira, o assassina a tiros. A questão provocou agitação na cidade do Rio de Janeiro e populares, sobretudo estudantes, mobilizaram forças em torno de justiça para o assassino, que foi julgado, preso mas seria posto em liberdade.

por direcionar a literatura para um bem comum, para a melhoria da sociedade, expondo os pontos que está deixando perceber como conflituosos e oriundos do seio das relações sociais.

O engajamento com a escola naturalista e com a filosofia positivista faz de obras como as que brevemente apresentamos acima, esforços em fazer da literatura um mecanismo de intervenção social, obras de forte apelo para ligação entre arte, política e sociedade.

Obras de reflexão que carregam o desejo de intervir na sociedade – sendo que essas obras, nas formas tradicionais, conceituais ou tornadas ação, deixam transparecer ideias articuladas e concepções de mundo dissonantes com a ordem estabelecida. Assim, esse tipo de arte traz em si o potencial de radicalidade, por oferecer as condições para a emergência da transgressão e da resistência (CHAIA, 2007, p. 23)

No prefácio do romance *O Homem*¹¹, o leitor é advertido pelo autor já no início da obra: “Quem não amar a verdade na arte e não tiver sobre o Naturalismo ideias bem claras e seguras, fará, deixando de ler este livro, um grande obséquio a quem escreveu” (AZEVEDO, 2005, p. 17). A explicação natural para os fenômenos sociais, portanto, é parte de um processo inspirando na verdade científica e na busca pela equação literária que traduzirá os fatos em uma sequencialidade causal.

Os romances naturalistas da época fariam larga utilização e divulgação dos modelos científicos deterministas. Essa é a época em que “a ciência serve do rótulo ao literato” (PAES, 1986, p. 09) o qual toma mais e mais exterioridade do pensamento científico a fim de garantir uma suposta “objetividade literária”. Com efeito a moda científicista entra no país por meio da literatura e não da ciência mais diretamente. (SCHWARCZ, 1993, p. 54)

Objetividade seria, pois, o combustível para escritores naturalistas localizam-se em seu tempo e colocarem suas obras a disposição de uma sociedade que deveria ser guiada por uma verdade pautada na observação, na descrição e na determinação. A intenção do autor é evidente, em mostra-se sempre afeito a necessidade de trabalhar o conhecimento, experimentar, usar sua imaginação para representar o homem e a natureza humana. Pensa como cientista social, o mundo é o seu laboratório e as experiências sociais o local a ser observado de maneira a identificar as patologias sociais que afligem a sociedade. Da

¹¹ Em *O Homem*, o casamento aparece como uma necessidade para o atendimento imediato da natureza humana e o equilíbrio de suas faculdades psicológicas. Na medida em que isso não acontece a personagem Magda apresenta quadros clínicos que evoluem alcançando perturbações nervosas e psicológicas, as quais o médico da família sempre prescreve o casamento. Madalena é o objeto de atenção do escritor que, como cientista, observa seu objeto de estudo e traça, a partir do determinismo, um fim esperado para o aprisionamento dos impulsos sexuais. Não há espaço para explicações metafísicas, o entendimento da real situação pela qual estava sujeita a personagem seria fruto do não atendimento das emergências carnis que em um quadro clínico evolutivo levaria a enferma ao delírio completo.

observação nasce a análise, a divisão, a identificação dos atores sociais e seus papéis, brotam os temas, quase sempre problemáticas de sua contemporaneidade.

Afinal, todo escritor possui uma certa liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam. (SEVCENKO, 1983, p. 20)

A liberdade condicional, de que fala o pesquisador, é, também, condição histórica do autor. Ela também aponta para uma influência sociocultural que age sobre o autor (CANDIDO, 2006, p. 20) que está ligada a estrutura social, aos valores e ideologias do tempo.

Assim, a obra torna-se responsável por possibilitar as ligações possíveis entre autor e contexto, oferecendo um panorama que, no caso da literatura naturalista, permite pensar a configuração de problemáticas e questões de nosso tempo, a exemplo do racismo, da desigualdade social e dos protagonismos, que, por consequência, falam sobre a cidadania.

Como vimos, a experiência de vida e o contato com a escravidão influenciou na escolha do enredo em *O Mulato*, ao tempo que agiu sobre a concepção política de mundo que Aluísio Azevedo construiria e cultivaria expressa nas demais obras. Enquanto crítica social o romance.

Estabelece uma tênue relação entre arte e política, de difícil equacionamento, uma vez que o artista independente deve resguardar a sua obra da pressão da política que tende a ser exercida de forma contínua ou programada. Neste delicado equilíbrio, a posição política assumida pelo artista não subjugará a obra que mantém suas qualidades estéticas, conseguindo sensível e poeticamente transmitir a arguta percepção que o seu autor tem da realidade. (CHAIA, 2007, p. 23)

Sendo autor da realidade, Aluísio Azevedo abriu caminho para outros escritores naturalistas, como Júlio Ribeiro, com *A Carne*, Inglês de Souza, com *O Missionário* e Adolfo Caminha com *A normalista* e *Bom Crioulo*. Para a introdução do romance *O Homem* publicado pela editora Martin Claret, Jean Memville (2004, p. 13) informa: “o naturalismo não representa no Brasil senão um episódio meteórico”. Independentemente da duração, fato é que possuímos hoje obras importantes para conhecermos o desenvolvimento literário nacional e por meio dessa linha temporal sondar o comportamento social representado na cultura romanesca.

Essa breve revisão sobre o naturalismo no Brasil e algumas das produções de Aluísio Azevedo permite destacar a importância da literatura construída pelo autor, sobretudo por ser ela produto de um tempo que nos ajuda a melhor compreender a formação atual da sociedade brasileira. Isso porque a obra contextualiza sujeitos históricos (comerciantes, portugueses,

negros livres e escravizados, mulatos) em sua relação com acontecimentos como a escravidão e o comércio no Brasil da segunda metade do século XIX.

Como obra de época, *O Mulato*, em respeito à filosofia naturalista, representar a sociedade maranhense oitocentista, suas práticas de sociabilidades e a mentalidade de uma época. Dotada de valor histórico, a obra serve a interesses diversos, sobretudo quando elegemos temas como o preconceito racial e sua discussão em espaços de formação, a exemplo da escola.

2.2 Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira: romper com as tradições

Antes de adentrarmos nas reflexões propriamente ditas, sugeridas pelo subtítulo, é imperativo localizar a origem do mesmo. Destacamos o conceito racismo com vistas a pensá-lo enquanto problemática da atualidade, portanto, passível de usos em sala de aula, e como elemento importante para reflexões em torno do ensino da História pós-lei 10.639/03.

Assim, dissolvido no texto das *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, o racismo se apresenta como veículo para pensamentos em torno de temas, problemas, conteúdos e suas formas de organização em relação à apresentação e inclusão, marginalização ou exclusão de sujeitos históricos nos manuais didáticos, por exemplo. Questões fundamentais ao processo de ensinar e aprender história.

Enquanto conceito, o racismo também permite colocar em evidência um aspecto importante e que pode/deve estar no horizonte de reflexões que o tomam como parâmetro analítico: sua carga histórica. A bagagem histórica do preconceito racial não pode ser desprezada, uma vez que ela nos ajuda a compreender a historicidade das manifestações racistas em países que possuem a diversidade cultural como base de sua formação histórica¹².

Assim, o caráter histórico do racismo é algo representativo, sobretudo para a disciplina história, isso tendo em vista sua capacidade de fomentar, entre outras, possibilidades temáticas de discussão em torno da formação social da sociedade brasileira. Entendemos que essa ação pode vir a ocorrer de diversas formas, e em acordo com o perfil das turmas, entretanto, colocamos em destaque, a possibilidade e a importância, de alinhar as propostas ao necessário rompimento com práticas didáticas eurocêntricas, que tendem a marginalizar ou mesmo excluir a atuação dos afrodescendentes em processos históricos.

¹² Brasil, Estados Unidos e África do Sul são países comumente apresentados como exemplos onde é possível identificar formas particulares de racismos e que possuem em seus históricos marcos que identificam essas peculiaridades, a exemplo da suposta democracia racial no Brasil, das leis racialistas nos Estados Unidos e do Apartheid na África do Sul.

Um olhar sobre o presente nos impulsiona a pensar a importância dessa reflexão não apenas para a disciplina história, mas para o desenvolvimento saudável da sociedade, por meio do fomento à conscientização das futuras gerações aos prejuízos sociais acarretados pelo preconceito racial.

Entendendo que a atualidade pode ser um dispositivo para a construção de inquietações que venham motivar educadores a pensarem propostas construtivas para o ensino de história; o combate a práticas eurocêntricas e tradicionais em sala de aula pode tomar o presente como orientador de inquietações.

Sobre essa questão, e de modo que o leitor perceba a importância de debates em torno do combate a práticas e ideologias excludentes, coloquemos em destaque duas reportagens divulgadas por veículos tradicionais da imprensa nacional. No ano de 2017 a Revista Veja lançou uma edição especial, intitulada *Como é ser negro no Brasil*, com textos de pesquisadores importantes no campo das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo de Fernando Henrique Cardoso, Luis Felipe de Alencastro e Alberto da Costa e Silva.

Na ocasião, a revista entrevistou quatro mil pessoas, valendo-se da pergunta: “Você já se sentiu discriminado(a) em razão da cor de sua pele em algumas das situações ou algum dos locais a seguir?”. Entre as respostas o ambiente escolar é apontado por 17% entre todos os ouvidos (o espaço com maior índice).

O índice aumenta entre a população negra, parda e negra/parda, sendo 44%, 20% e 24% respectivamente. Mesmo levando em consideração as instabilidades que compõem uma pesquisa, são dados preocupantes e motivadores para pensarmos posturas frente o combate ao racismo e o papel das disciplinas escolares nesse cenário, e por último, como isso pode acontecer.

A pesquisa levantada pela Revista Veja, do ano de 2017, nos apresenta um quadro no qual a escola aparece como espaço onde aqueles que deveriam ser assistidos em suas origens étnico-raciais, e nos tratamentos advindos dessa condição, sofrem com a manifestação do racismo, sobremaneira no espaço escolar. O resultado colhido com a pesquisa também lança luzes sobre a queixa que, em certa medida, fundamentou as orientações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana. A assertiva parte de uma orientação oficial que é categórica:

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2013, p. 133)

O trecho das *Diretrizes* demarca o papel do Estado frente uma necessidade em garantir o acesso qualificado à Educação para indivíduos tradicionalmente marginalizados dos processos educativos formais. Essa colocação leva em consideração o histórico da Educação dos negros no Brasil e sua realidade marcada pela exclusão ou alta limitação dessa parcela da população nos espaços escolares oficiais.

Embora haja elementos históricos importantes que indicam ter havido discussões preocupadas com o futuro dessa camada da população antes mesmo da abolição em 1888 (GONÇALVES, GONÇALVES E SILVA, 2000), no plano estatal, essas não se materializaram em medidas concretas efetivas.

Assim, mediante a necessidade de construir políticas e ações efetivas para a escolarização e fomento à consciência da população liberta ou dos descendentes de escravizados, serão iniciativas particulares e de caráter militante os grandes responsáveis por consolidar medidas em torno de processos de escolarização sensíveis as particularidades do povo negro, sobretudo em relação a sua experiência histórica.

Porém, essas medidas acontecem de forma sistemática ao longo do século XX. Alguns exemplos dessas ações foram os trabalhos desenvolvidos pela Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2009; FERNANDES, 1989; MOURA, 1983), que em 1931 conseguirá reunir 100.000 militantes na cidade de São Paulo e pelo Teatro Experimental do Negro, dirigido por Abdias do Nascimento e Guerreiros Ramos, em 1941(FERNANDES, 1972). Exemplificações históricas que ajudam a contextualizar a preocupação com a educação da população afrodescendente.

Uma segunda reportagem que auxilia nossa reflexão acerca da relação ensino de história e educação das relações étnico-raciais foi divulgada no ano de 2018, no Portal G1 da Globo Notícias¹³. No título da reportagem tem-se a seguinte descrição: *Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará*. Segundo a reportagem uma professora da Educação Infantil e Fundamental teria sido afastada da sala de aula, de imediato, por trabalhar a temática religiosidade africana com seus alunos. A professora relata que o fato de ser adepta de uma religião africana também contribuiu para a denúncia e consequente afastamento, tal como para o tratamento recebido dos colegas de profissão, com

¹³ Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituıda-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml?fbclid=IwAR215d5F71Kf6CFRcr3jwG6gcXmIn_1jccqjy7Kg6xqNumpkkRFFzWDdD0ow Acesso em: 20 fev. 2019.

desprezo e isolamento. Interessa a forma como o trabalho em torno das temáticas, africana e indígena, pela escola é descrita pela professora.

“Na aula anterior eu trabalhei a cultura indígena e marquei pra trabalhar as heranças de matriz africana naquele dia. Eu trabalho dentro da lei 11.645/08, porém, as escolas não. Aí quando chega no Dia do Índio e da Consciência Negra fazem três desenhos e pregam na parede. Nem professor, nem diretor, nem gestor quer saber da História do negro e do índio, não quer trabalhar a diversidade.”

A fala da professora, de História, Tarcila Cruz de Alencar, sublinha a dificuldade encontrada por professores para a inserção e trabalho com as temáticas indígena, afrodescendente e africana, em sala de aula¹⁴. Os temas em questão foram alvo de políticas educacionais sistematizadas nos primeiros anos deste nosso século e que tinha como principal objetivo analisar o modo como determinados sujeitos no âmbito individual e coletivo estavam, ou não, representados nos espaços escolares.

Essa preocupação se desdobrou no investimento feito por professores e pesquisadores no estudo sobre a forma como cada disciplinar se comportava diante dos temas e das preocupações advindas destes. Com apelo especial a propostas em torno da diversidade e da inclusão, os temas também representam reflexos dos marcos regulatórios em prol da renovação das práticas educacionais com foco em grupos tradicionalmente marginalizados nos espaços educativos formais.

Tomando como base o posicionamento dos documentos oficiais, que regulamentam e orientam as práticas escolares, podemos sublinhar o esforço que as *Diretrizes* (2013) fazem no sentido de reconfigurar modelos de ensino pautados em práticas tradicionais, responsáveis por diminuir ou excluir a participação dos afrodescendentes na História Nacional.

Esse esforço é traduzido em indicações que compreendem o espaço escolar como lugar constituído na, e por meio da relação com a sociedade, portanto, não isenta de perpetuação de práticas racistas ou da não importância despreendida sobre assuntos que dizem respeito à história e cultura indígena, afrodescendente, afro-brasileira e africana.

A importância de levar em consideração o papel da sociedade em relação à configuração das práticas escolares nos ajuda na compreensão sobre as urgências no

¹⁴ Interessante estudo que dialoga com esse tipo de conflito, comum em relações interpessoais marcadas pelo preconceito, é a reflexão desenvolvida por Gisele Curi de Faria, na qual a pesquisadora investiga as práticas de invisibilização do racismo nos espaços escolares. Em suas conclusões a pesquisadora vem afirmar que mesmo mediante a Lei 10.639/03, ainda são muitos os empecilhos para a efetivação das orientações dadas pela legislação. Nesse sentido, a negação do racismo nas práticas interpessoais, como as vivenciadas pela professora Tarcila Cruz, ainda é um grande entrave para o desenvolvimento de atividades efetivas no combate aos preconceitos.

tratamento das temáticas em questão, bem como as dificuldades/barreiras que essas propostas enfrentam no cotidiano escolar.

As reportagens, acima mencionadas, são representativas dessas situações e explicitam a visível necessidade de haver planejamentos para o combate ao racismo, a partir da própria realidade dos estudantes e das dificuldades que emergem no seio do processo de escolarização.

Produzido em contexto anterior às reportagens destacadas, a carta das *Orientações* já relatava, como forma de estabelecer parâmetros que justificassem a necessidade da educação antirracista, a realidade existente na relação entre Educação e diversidade.

Registra-se significativo número de professores(as), em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais, que pretendem mudanças. Organizam grupos de estudos que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas, que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios, e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar. (BRASIL, 2006, p. 84)

O trecho do documento torna possível estabelecer uma relação de proximidade entre os resultados de pesquisa feita pela Revista Veja e a reportagem da Globo Notícias que é gerida pela cultura escolar. O esforço de um número reduzido de docentes na busca por promover atividades de cunho crítico e que fomentem uma Educação alinhada com os pressupostos de respeito à diversidade cultural sofrem, já no espaço escolar, sanções que são de ordem epistemológica e ideológica.

A influência de uma formação estritamente eurocêntrica impossibilita profissionais de dominar as ferramentas para uma educação antirracista nos moldes das perspectivas decoloniais, decentralizando olhares e interesses, colocando em evidência a contribuição dos diversos povos e culturas para a construção das sociedades¹⁵.

¹⁵ As epistemologias que configuram os pressupostos decoloniais para o conhecimento e sua contribuição para um ensino de história, atrelado a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais, são objetos de pesquisadores e têm apontado para resultados importantes, sobretudo no que tange a renovação do conhecimento histórico em sala de aula. Sobre essa questão, deixamos como sugestão os seguintes estudos: Paim, E. A., & Araújo, H. M. M. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(92). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>; Acesso em: 04 jun. 2019. ALMEIDA, M. S.; MESQUITA I. M.; OLIVEIRA, V. M. S. Pedagogias decoloniais em lócus subalternos: relações étnico-raciais e o ensino de história. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 113-133, set./dez. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4473>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Temporalmente, temos pouco mais de uma década separando o estudo construído a partir de diagnósticos da realidade escolar e a prática em sala de aula, algo que nos permite perceber a pouca ou nenhuma mudança efetiva em relação ao cumprimento do que indica as *Orientações*. Quais as causas para esse cenário claramente conflituoso? Além da já citada questão epistemológica e de formação do processo de ensinar e aprender, não podemos nos furtar do pensamento coletivo, socialmente compartilhado, e que, por questões raciais, diminuem a importância da história e da cultura afrodescendente. Nesse sentido, vale refletir sobre como pesquisadores compreendem a relação entre sociedade e cultura negra.

Embora, hoje, a organização política e social tenha mudado, e não vivamos mais sob o regime da escravidão, muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão de polícia e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considera-lo como marca da escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 101)

Cabe destacar o período que localiza o pensamento dos autores, o mesmo da publicação das *Orientações*, e que nos remete a questão da permanência de práticas tradicionais nas escolas em relação a educação antirracista. A constatação feita por dois grandes estudiosos do preconceito racial no Brasil contempla a necessidade que existe de, ao pensarmos a relação racismo e escola, não nos esquivar de uma análise sobre a relação entre racismo e sociedade.

É a partir dessa última dualidade que os pesquisadores sublinham a relação próxima que existe entre racismo, sua manifestação e perpetuação, e a escravidão no país. A aproximação feita entre racismo e escravidão, para situar o pensamento coletivo em relação à omissão diante da necessidade de combatê-lo, coloca no horizonte da situação sua própria construção, sua historicidade. Portanto, pensar o racismo sob o eixo histórico é caminho para desvendar a construção de problemáticas do tempo presente.

Carlos Moore, em *Racismo e sociedade*, analisa a carga histórica do racismo, com recortes temporais que nos permitem refletir sobre suas diversas formas de configuração adquiridas ao longo da História da humanidade. Sua forma de estabelecer-se estaria diretamente relacionada ao modo como se operou, na História, o conflito entre culturas e povos (MOORE, 2007, p. 38). Dado a essa concepção de racismo, como produto histórico, é

possível fazer uma aproximação mais sensível em sua forma de estabelecimento e desenvolvimento no Brasil, intimamente ligado à instituição escravidão.

Como nos aponta a literatura especializada (CARVALHO, 2013; SCHWARCZ, 1993; FERNANDES, 1989, 1973) a escravidão ocupava espaço de destaque como enclave para o desenvolvimento social, político, cultural e econômico do Brasil, influenciando diretamente práticas e pensamentos sociais na atualidade. Assim, a desvalorização dos elementos da história e cultura afro-brasileira, aparecem como sendo pontos de ligação entre as formas estabelecidas no passado e aquelas cultivadas no presente, e que são responsáveis pela perpetuação do racismo.

Ainda segundo Carlos Moore, as ações de caráter antirracistas giram “em torno da desconstrução específica da dinâmica fenotipizadora; da dinâmica simbólica e da hierarquização raciológica da ordem socioeconômica e política da sociedade” (2007, p. 248). A fenotipização seria o estabelecimento de parâmetros civilizatórios e culturais erigidos a partir dos fenótipos.

A simbologização representa a desqualificação da fenotipização do vencido em detrimento da valorização do vencedor. Já a hierarquização raciológica confere à criação de uma ordem social baseada na hierarquia, que por sua vez estaria ligada a subordinação política e socioeconômica do mundo conquistado. Essas são questões fundamentais para problematizarmos o lugar do negro na sociedade brasileira, e por consequência, a posição da escola frente a esse lugar.

Indo além, e recortando nosso espaço de observação, podemos interrogar a posição das disciplinas escolares em relação ao lugar do negro na sociedade brasileira, marcadamente crivado pela manifestação do racismo. De forma mais precisa, podemos indagar: como deve/pode o ensino da História se comportar mediante a necessidade de ações antirracistas em nosso tempo? Um caminho para construção de respostas à pergunta está na reflexão sobre *porque e como ensinar história*, alinhadas às questões colocadas no texto das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, a regulamentação e obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as disciplinas escolares puderam revisar práticas, conteúdos e métodos em seus processos de ensinar e aprender. Já no documento das *Diretrizes* é estabelecido que a Lei espelha-se na Constituição Federal,

nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania,

assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2006, p. 239)

A partir do que é colocado como justificativa para a existência da Lei, enquanto mecanismo que invoca práticas e pensamentos em torno do respeito à diversidade, é possível assinalar para a contribuição do conhecimento histórico em sintonia com a perspectiva de pensarmos o *porque ensinar história*. Sobre o direito “às histórias” podemos interpretar como sendo as oportunidades que processos de ensino aprendizagem possuem em oferecer para os estudantes a oportunidade de estudar e refletir sobre a participação dos diversos grupos na História.

Em recente estudo sobre os quinze anos da Lei 10.639/03, na configuração do espaço escolar, a pesquisadora Rosângela Cristina Gonçalves discute os avanços e retrocessos registrados com sua implantação. No artigo e apresentado falas de alunos negros da Educação Básica e que informam sobre o modo como esses sujeitos percebem a configuração espacial da escola a partir do aspecto racial e a diminuta presença de negros nas escolas.

Um segundo aspecto destacado nas entrevistas diz sobre a distância entre conteúdos e a cultura e identidade dos estudantes negros, algo que está relacionado aos índices de evasão (GONÇALVES, 2018, p. 243). Esse distanciamento é alimentado, sobretudo, por um modelo de ensino onde currículo, princípios e práticas pedagógicas encontram-se fortemente atrelados a um modelo eurocêntrico de escolarização onde as experiências históricas de povos africanos e afrodescendentes não são passíveis de reconhecimento e valorização. Sobre essa questão, é importante visitarmos a literatura especializada:

As narrativas sobre a nossa formação como país e como nação optaram pela Europa como paradigma e epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Nelas, os povos africanos e indígenas ocuparam o papel de coadjuvantes, cuja participação foi vista, com importantes exceções, de forma mais alegórica que determinante. A proposição dos movimentos sociais referidos acima determinou a inclusão desses antigos agentes do drama brasileiro de uma nova perspectiva e lhe atribuiu um novo estatuto: a partir do reconhecimento de sua história, os situa como atores relevantes da conformação do país e da nação. (COELHO; COELHO, 2015, p. 285-286).

Os movimentos sociais, referenciados pelos pesquisadores, são os grupos negros e indígenas em seus reclames por novas/outras representações designadas a esses sujeitos históricos. Nesse contexto, de franca contestação a um modelo eurocêntrico, os pesquisadores também mencionam o fato de esses grupos colocarem no horizonte das necessidades a

mudança, a reformulação do saber escolar para o atendimento da legislação educacional. A partir dessa situação podemos conferir uma primeira contribuição do ensino da História para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o auxílio para o reconhecimento do passado do povo negro no Brasil em sua complexidade de forma histórica.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2013, p. 233)

Nota-se que o verbo de ação torna implícita a interdependência que há entre a renovação de saberes e significados e a renovação de práticas pedagógicas, relações étnico-raciais, sociais e os procedimentos metodológicos marcados pela influência do preconceito racial. Outra questão que o documento traz em suas linhas, e que faz referência ao ensino da História, diz respeito ao espaço da escravidão na construção dos imaginários acerca do povo negro e de sua afro-descendência.

Na medida em que o reconhecimento exige a valorização e o respeito pela comunidade negra e sua origem afrodescendente, podemos concluir que, essa ação assinala para a necessidade da renovação de pressupostos teóricos e metodológicos. Questão que passa pelas práticas de ensinar e aprender em história. Seria, pois, a revisão de conteúdos, como nos adverte Hebe Mattos (2009), ao citar a necessidade de o espaço escolar, por meio da formação acadêmica e continuada de professores de história, estar em contato com as renovações historiográficas que chegam para o campo da pesquisa historiográfica acerca da escravidão no Brasil e nas Américas.

O texto das *Diretrizes* (2006, p. 240) é enfático ao apontar a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em acabar com o modelo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da História do Brasil. A exigência de tal postura nos remete ao alerta feito por Carlos Moore (2007), sobre a estigmatização e estereótipização da História e Cultura Negra, constituírem as bases para a perpetuação do racismo nas sociedades.

A necessidade de romper com os estereótipos em relação à escravidão, problematizando as relações históricas estabelecidas entre brancos e negros, senhores e

escravos, também representa diagnóstico feito pelos pesquisadores Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006, p. 101) em relação à compreensão coletiva que existe sobre a questão racial no Brasil e que despreza as políticas públicas nesse sentido.

Em análise sobre paradoxos e obstáculos na esfera da educação das relações étnico-raciais, Telmo Marcon e Ivan Dourado chamam atenção para o seu caráter sociológico, uma vez que essa questão aponta problemáticas sociais e históricas. Assim, discussões e reflexões em torno do racismo no espaço escolar, inevitavelmente, devem levar em consideração a própria formação histórica da sociedade, desembocada na escravidão. Nesse sentido, é fundamental levar em consideração o caráter secular da instituição escravidão e seus reflexos na atualidade, pois, “Hoje, não existe formalmente uma lei que dê amparo à escravidão, no entanto, a reprodução de práticas que remetem ao regime escravocrata continua a fazer parte da realidade de muitos brasileiros.” (MARCON; DOURADO, 2019, p. 04) Dessa forma, e como indica Hebe Mattos (2009) há uma necessidade de, não apenas renovar as abordagens em sala de aula, mas visitar a recente produção historiográfica em torno da escravidão.

Explicitamente indicado em seu título, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* representam um conjunto de ideias e propostas em torno de temas históricos e profundamente relacionados a questão racial no Brasil. Devido a esse perfil, as ações esperadas encontram na disciplina história suporte fundamental para estruturação de posicionamentos críticos e compreensivos em relação ao que se espera dos profissionais da educação.

Sugerindo questionamentos e análises críticas, com vistas à superação de ideias, comportamentos e conceitos forjados pela ideologia da política do branqueamento e pelo mito da democracia racial (BRASIL, 2006, p. 241), o texto das *Diretrizes* nos impulsiona a pensar sobre *como*, no cotidiano da sala de aula, o conhecimento histórico pode equacionar essa situação. Situação que nos remete as duas reportagens empregadas no início desta seção e nos impulsiona a pensar o racismo no ensino da História, algo possível a partir da obra *O mulato*.

2.3 O Mulato: racismo e o ensino da História

Anteriormente, tratamos de alguns aspectos ligados ao autor de nossas fontes, Aluísio Azevedo, com enfoque no contexto de suas produções, pra além de *O Mulato* e *O Cortiço*, bem como algumas características que fundamentam sua vinculação com o tempo. Em

seguida discutimos algumas questões relacionadas à questão racial em aproximação com o ensino de história, isso feito, a partir da extração do racismo como tema capitular no romance *O Mulato* e a necessidade de ensaiar os primeiros passos, de forma indiciária, sobre a/o presença/espço do racismo nas aulas de história. Dito isso, tratemos, pois, de prosseguir com nossa reflexão sobre racismo e ensino de história, agora, expandido essa relação em torno do como essa questão pode vir a acontecer, na esfera das possibilidades para o processo de ensino aprendizagem.

Dado a nossa proposta de estudo caminhar no terreno que pensa o processo de ensino aprendizagem nas aulas de história, é a partir dessa questão que podemos inserir os primeiros contornos e identificar o espaço do racismo na disciplina história. Dessa forma, e tendo em vista uma epistemologia que leva em consideração a práxis docente, colocamos em nosso horizonte a prerrogativa do *como* isso pode acontecer. Assim, é possível iluminar nossas reflexões sobre as possibilidades (o *como*) para o ensino, a partir de pressupostos já discutidos: justificativa, temas e problemas, os quais, comumente se apresentam no cotidiano de professores de história.

Dito essas palavras, informamos ao leitor que as páginas seguintes sintetizam os resultados obtidos mediante análise das fontes à luz de nosso objetivo, seja ele, analisar as concepções de racismo e cidadania no ensino de história, por meio e a partir da literatura. Propomos uma reflexão em torno dos conceitos por entender que, a observação crítica dos mesmos é caminho para melhor interpretar seus espaços nas aulas de história.

A partir da perspectiva que problematiza o racismo no ensino de história, podemos constatar que, a partir da análise específica do romance *O Mulato* e às reflexões em torno do tema em sala de aula, é possível discutir: a relação tema, autor, obra e contexto, construir diálogos entre literatura e outras manifestações literárias e, por meio da cultura histórica, fazer dialogar as historicidades do racismo no Brasil, aproximando passado e presente, construindo sentido para o conhecimento histórico em sala de aula.

2.3.1 Ensino de história, racismo e literaturas no passado

Como já mencionamos, em Moore (2007), o racismo é termo composto, historicamente, por raízes antigas. É a partir dessa perspectiva que se torna possível identificar as particularidades temporais que condicionam suas formas de manifestações; ao tempo que agrega lucidez em propostas que recorram ao passado para refletir práticas sociais espacialmente localizadas. No caso do racismo no Brasil essas raízes desembocam em quase

quatro séculos de vigência do sistema escravista desde a América portuguesa até as primeiras décadas da Independência. Devido a essa situação, cabe, então, nos orientarmos, inicialmente, sobre uma definição do termo racismo.

O que vem a ser racismo? Na linguagem diária, na imprensa e mesmo na literatura especializada, a palavra racismo tem muitos significados diferentes, ainda que correlatos. Racismo em primeiro lugar é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidade morais psicológicas, físicas e intelectuais. Mesmo entre os que aceitam essa acepção de racismo que doutrina, pode-se, ainda, distinguir aqueles para quem a simples crença em raças humanas já constitui racismo e aqueles outros para quem tal crença é tida apenas como racialismo, chamando estes últimos de racismo tão somente as doutrinas que pregam a superioridade ou inferioridade das raças. (GUIMARÃES, 2004, p. 17)

A doutrina, que o pesquisador faz referência, sublinha práticas históricas vinculadas ao racismo e que pode ser identificado como preconceito de cor. O *ismo*, em questão, demarca o território ideológico que prefigura a distinção entre sujeitos a partir de seus fenótipos, os quais, por sua vez, comumente são associados a estereótipos com fins declarados de diminuir e subjugar. Dessa forma, a fenotipização, lembrando Moore (2007), é indicador de lugar do negro, não apenas no passado, mas também no presente, e nos informa sobre sua manutenção na atualidade, bem como sobre a importância do esforço constante em seu combate.

Uma vez que é historicamente constituído, o racismo cede espaço para reflexões em torno de sua manutenção em um dado período da História. No caso da História Nacional, como já ressaltamos, essa é questão que passa pela instituição escravidão, possuindo uma memória que mobiliza a historiografia brasileira já há algum tempo. Portanto, propostas como a nossa, que tenciona fazer uma leitura do racismo na disciplina história, podem se deparar com fontes memoriais que apresentam uma representação significativa sobre o *status* histórico do racismo. Percebemos essa questão no romance *O Mulato*, na figura do personagem Raimundo, mulato, livre e filho de escrava sofrendo preconceito por suas origens étnicas.

Publicado no ano de 1881, o romance *O Mulato* reúne, em seu enredo, três linhas abordadas por Aluísio Azevedo com objetivo de criticar a sociedade maranhense de seu tempo, são elas: o preconceito racial, a corrupção do clero na sociedade e as tradições da sociedade maranhense. No caso dos três segmentos, e levando em conta a adesão do escritor à filosofia positivista, podemos compreendê-los como, na visão do escritor, barreiras que impediam o pleno desenvolvimento da sociedade provinciana rumo à modernidade.

Sob a ótica naturalista, ambas formam um conjunto responsável por desestruturar a sociedade, impondo-lhe limites para o alcance de um nível de civilização superior ao

apresentado. Mesmo que postos em graus diferentes, a presença desses elementos é algo marcante e extensão significativa da obra, podendo estar diluídos na tese do preconceito racial.

O contexto da publicação de *O Mulato*, o ano de 1881, registra o auge da campanha abolicionista no Brasil, portanto, a preocupação do autor em denunciar o preconceito racial, como uma manifestação perversa na sociedade, dialogava com um contexto amplo, que ia além da realidade maranhense. Na obra, e em primeira análise, o preconceito destaca-se dos demais elementos críticos na medida em que se torna agente principal de uma psicologia coletiva e responsável pela exclusão, inicialmente simbólica do personagem Raimundo, e, posteriormente, seguido de sua exclusão material, com o seu assassinato.

Assim, a ficção construída por Aluísio não destoa da realidade vivida e observada pelo escritor, mas a representa. É a partir dessa representação que podemos articular ideias em torno do *como* o romance *O Mulato* contribui para discussões que considerem a relação do racismo com a disciplina história. É sobre o aspecto da representação que iniciamos por destacar as possibilidades de usos do racismo no ensino da História.

Antonio Candido (2006), em seu estudo sobre literatura e sociedade, e das possibilidades advindas dessa relação, indica que os elementos constituintes em uma obra, apesar de sua vinculação com seu contexto de produção, não pode ser entendida como reflexo direto deste, mas, e sim, como sendo influenciado. É na análise dos graus e modos de influência que se constrói um estudo positivo sobre os aspectos que articulam autor, obra e contexto.

No espaço do ofício do historiador essa questão, comumente, aparece quando do contato com as fontes, e no caso particular da literatura acrescenta-se o seu caráter ficcional, o desapego com a fidelidade aos fatos. Assim, é no plano que confere a arte literária uma dada liberdade de expressão artística, necessária para sua manifestação, que habita o ponto fundamental em relação aos olhares e projeções feitas a partir e por meio da literatura, pois:

Essa liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torna-la mais expressiva de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a essa traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causal. (CANDIDO, 2006, p. 13)

Como nos adverte o pesquisador, um estudo sobre determinada obra que não considera o aspecto da criação para a impressão do leitor corre o risco de cair em análises reducionistas

e simplificadoras, quando não ingênuas. Fazemos essa afirmação tomando como base o percurso construído por Antonio Candido (2006, p. 13) que para chegar a essa convicção observou os elementos presentes na obra *O Homem* de Aluísio Azevedo, na qual os efeitos de envenenamento causados pela estricnina são potencializados. A justificativa forma de construir o desfecho da história pauta-se na intenção do autor em atingir o leitor, usando, pois, uma linguagem direta e impactante.

Essa situação, para o nosso estudo, entrelaça-se de forma íntima com o desfecho presente em *O Mulato*, onde o leitor é impactado pelo assassinato de Raimundo, o auge das formas de exclusão do personagem. Assim, e a partir do que nos informa Candido, tomemos como ponto de partida em nossa análise sobre *como* é possível tecer abordagens em torno do racismo em sala de aula, e por meio de *O Mulato*, o aspecto simbólico em torno da exclusão do sujeito por sua origem afrodescendente. Algo que lança luzes sobre o espaço do negro na sociedade brasileira, tema diluído em meio aos conteúdos didáticos previstos para a disciplina história.

Ao longo da trama desenvolvida em *O Mulato*, a exclusão causada pelo preconceito racial, e que sofre o personagem Raimundo, apresenta-se muitas vezes de forma velada. Podemos até dizer que o preconceito evolui em grau e tem seu ápice na morte de Raimundo. Para o biógrafo Jean-Yves Mérian (1988), o mulato representa o elemento perturbador de uma ordem social estabelecida e marcada, entre outras, pelo preconceito racial. A figura de Raimundo, com sua descendência híbrida, causa estranheza e declara sua origem africana, questão que aparece na medida em que o enredo se desenvolve e em linha ascendente, faz aparecer com nitidez o tratamento desprezado aos descendentes de escravizados.

O texto das *Diretrizes* (2006, p. 233) é categórico em afirmar a necessidade de fomentar sensibilidades em torno do sofrimento que resguarda a origem dos afrodescendentes. No caso particular do Brasil, inevitavelmente, essa questão perpassa pela análise da escravização de africanos e seus descendentes. Sobre essa situação, costumes e mentalidades escravagistas e as raízes culturais do racismo, podem ser extraídos da obra *O Mulato* e colocados em discussão no espaço da sala de aula.

De modo conciso, esses pontos aparecem no modo como as relações pessoais são construídas e apresentadas ao longo do romance às quais destacaremos a partir da própria linha temporal de desenvolvimento da ficção. Assim, e como oportunidade para a sala de aula, a fala da personagem Dona Amância contempla o aspecto do tratamento dado aos escravizados décadas antes da abolição em 1888.

— Dantes os escravos tinham que fazer! Mal serviam a janta iam aprontar e acender os candeeiros deitar-lhes novo azeite e colocá-los no seu lugar... E hoje? É só chegar o palitinho de fogo à bruxaria do bico de gás e... caia-se na pândega! Já não há tarefa! Já não há cativo! É por isso que eles andam tão descarados! Chicote! chicote, até dizer basta! que é do que eles precisam. Tivesse eu muitos, que lhes juro, pela bênção de minha madrinha, que lhes havia de tirar sangue do lombo!

— Estas escravas de hoje tem luxos!... Observou Amância em voz baixa a Maria do Carmo, apontando com o olhar para o vulto empantufado de Brígida. E entraram a conversar sobre o escândalo das mulatas se prepararem tão bem como as senhoras. “Já se não contentavam com a sua saia curta e cabeção de renda; queriam vestido de cauda; em vez das chinelas, queriam botinas! Uma patifaria!” Depois falaram nos caixeiros, que roubavam do patrão para enfeitar as suas pininchas; e, por uma transição natural, estenderam a crítica até aos passeios a cano, às festas de largo e aos bailes dos pretos. (AZEVEDO, 2017, p. 63)

A fala da personagem é uma representação do conservadorismo presente na sociedade maranhense e que Aluísio Azevedo colocou como aspecto central em *O Mulato*. Como já foi dito, o romance discorre sobre hábitos e costumes provincianos, os quais, diante da veia positivista de Aluísio reuniam elementos tradicionais e avessos aos sintomas da modernidade, as novas formas de iluminação (com o candeeiro a gás) que ocupa, pois, o lugar da ciência e do progresso, já Dona Amância ocupa o lugar de atraso em relação ao progresso.

A necessária modernidade, representada pela ciência e pelo progresso, ganha espaço na obra e no trecho acima, o qual também coloca em destaque o conflito que emerge das mudanças que chegam sobre as relações sociais. Essa questão, modernidade x escravidão, é merecedora de uma observação atenta, sobretudo mediante a configuração da escravidão na segunda metade do século XIX. Esse cenário coloca, para o professor de história, a necessidade de refletir acerca da relação mutua entre escravidão e racismo, sendo a escravidão determinante para a institucionalização do preconceito racial.

Concordando com o entendimento de que o trabalho com a literatura pode levar em consideração a ação do contexto sobre o texto (BORGES, 2010), o trecho acima significa a possibilidade de alinhar o enredo do romance *O Mulato* com o estágio histórico do racismo à época. Moura (2017), em sua análise sobre o contexto da Independência (1822) e da Abolição (1888), indica um conjunto de forças políticas e econômicas que tinham como objetivo final a exclusão de escravizados e negros libertos.

Para a disciplina história, essa questão em muito se aproxima dos conteúdos didáticos voltados para a História do Brasil. Podemos perceber isso observando a inexistência de políticas voltadas para os milhares de indivíduos postos em liberdade ao fim do regime escravista, algo que influenciou para o defasado modo de vida que essas pessoas teriam ao logo dos anos. Com isso, o conteúdo didático, e obrigatório, tem na obra de Aluísio Azevedo um componente possibilita propostas pedagógicas criticamente transformadoras.

Uma vez que o racismo manifesta-se, entre outras, em falas e comportamentos, seguimos com mais um destaque que acentua o comportamento racista em determinados personagens da obra *O Mulato*. Agora com um recorte que expressa a presença do racismo em atos do cotidiano de personagens marginais, para o enredo do romance, mas que representam o modo como, no dia-a-dia, e de modo sútil, o preconceito racial age sobre o comportamento dos indivíduos.

— Quem é aquele sujeito, que ali vai de roupa clara em chapéu de palha?
 — Ora essa! Pois ainda n/ao sabe? Respondia um Bento. É o hospede de Manoel Pescada
 — Ah! Este é o tal doutor de Coimbra?
 — O cujo! Afirmava Bento.
 — Mas Brito, vem cá! Disse o outro com grande mistério, como quem faz uma revelação importante. – Ouvi dizer que é mulato!... (AZEVEDO, 2017, p. 120)

O diálogo dos personagens deixa transparecer que Raimundo, o mulato, torna-se assunto corriqueiro em São Luís por conta de sua origem étnico-racial. Diante dessa situação, e tomando o contexto local e nacional, tem-se, para a sala de aula, a oportunidade de colocar em questão o ser mulato. Essa análise torna-se oportuna e interessante, pois, aproxima sujeitos concretos e frutos diretos, da realidade da escravidão, o seu significado social e o espaço que a empresa ocupava nas mentalidades. Mais uma vez, sublinhamos o espaço positivo da obra mediante uma temática que reclama por espaços de discussão em sala de aula, o preconceito racial.

Raimundo é filho de português branco e proprietário de escravos, com uma escrava, tendo recebido sua carta de alforria quando pequeno e antes de residir em Portugal, onde estuda e forma-se bacharel em direito. Em seguida retorna para o Brasil, com o fim primeiro de saber suas origens. Com exceção da figura paterna, José Pedro da Silva, desconhecia completamente a figura materna, a ex-escrava Domingas, a qual não teve a oportunidade de educá-lo. Raimundo é, portanto, detentor de um passado desconhecido, para ele, pois, sua história pessoal é do conhecimento de algumas pessoas em São Luís, a exemplo do cônego Diogo, figura que também ocupa lugar de destaque na trama e demonstra compartilhar das mesmas posturas racistas dos demais personagens. O trecho a seguir expõe o perfil racista do cônego:

— Padre?!
 — Era a vontade do José...
 — Ora, deixe-se disso! Retrucou Diogo, levantando-se com ímpeto. Nós já temos por aí muitos padres de cor!
 — Mas, compadre, venha cá não é isso...

— Ora o quê, homem de Deus! É só ser padre! E no fim de contas estão se vendo, as duas por três superiores mais negros que as nossas cozinheiras! Então isto tem jeito?... O governo – e o cônego inchava as palavras –, o governo devia até tomar uma medida séria a este respeito! Devia proibir aos cabras certos misteres!

— Mas, compadre...

— Que conheçam seu lugar!

E o cônego transformava-se ao calor daquela indignação

— E então, parece já de pirraça, bradou, é nascer um moleque nas condições deste...

E mostrava a carta, esmurrando-a — pode contar-se logo com um homem inteligente! Deviam ser burros! Burros! Que só prestassem mesmo para nos servir! Malditos!

— Mas, compadre, você desta vez não tem razão...

— Ora o quê homem de Deus. Não diga asneiras! Pois você queria ver sua filha confessada, casada. por um negro? Você queria seu Manuel que a Dona Anica beijasse a mão de um filho da Domingas? Se você viesse a ter netos queria que eles apanhassem palmatoadas de um professor mais negro que esta batina? Ora, seu compadre, você as vezes até me parece tolo!

Manuel abaixou a cabeça, derrotado. (AZEVEDO, 2017, p. 23)

O diálogo coloca em evidência, e de forma violenta, o tratamento destinado aos descendentes de escravizados. A presença de Raimundo, por si apenas, já é motivo para desequilíbrio do meio, de tal modo que desde a sua chegada em São Luís o que se vê é um esforço coletivo em repeli-lo. Mediante a realidade de uma sociedade escravocrata, o mulato possuía um lugar pré-estabelecido, e Raimundo destoava a essa ordem, não apenas era liberto, mas também instruído, formou-se bacharel em Direito, em Portugal, feito comum a famílias aristocratas da época.

Dessa forma, e a partir do fenótipo do indivíduo, havia um lugar pré-determinado para os sujeitos, no caso dos afrodescendentes sempre associados a espaços menos favoráveis, e como vemos, a possibilidade de Raimundo tornar-se padre representava um grave delito para a ordem eclesiástica estabelecida.

O simbolismo, nas atitudes dos personagens, é indicativo de uma representação feita por Aluizio acerca de um preconceito racial que é sutil, não declarado, e interessante para análises que atentam para seu caráter histórico. Atualmente, essa é uma das formas de manifestação do racismo, velado em opiniões e comportamentos. Devendo ser rejeitadas enquanto práticas racistas, algumas vezes admitidos como atos de intolerância. Em tempo, retomemos essa questão adiante, em tempo, voltemos a destacar trechos de *O Mulato* que identificam a representação do racismo. Assim, a simbologia do racismo aparece na recusa, informal/formal, da presença de Raimundo em espaços comuns, e esperados para pessoas em sua posição social, a de sobrinho de um popular comerciante português.

Posto que lhe repetissem com insistência que o Maranhão era uma província muito hospitaleira, como é de fato, reparava despeitado, que, sempre e por toda parte, o recebiam constrangidos. Não lhe chegada às mãos um só convite para baile ou para

simples sarau cortavam muitas vezes a conversação, quando ele se aproximava; tinham escrúpulos em falar em sua presença de assuntos aliás inocentes e comuns; enfiam – isolavam-no, e o infeliz, convencido que era antipatizado por toda a província, sepultou-se no seu quarto. (AZEVEDO, 2017, p 121).

Até o momento da descoberta sobre suas origens, Raimundo convive sem compreender o tratamento que a comunidade lhe devota. Tanto na esfera pública, quanto na privada, lhe é negado o direito a convivência com os demais. O personagem é “estranho” ao espaço, e por vários momentos lhe é retificado o espaço do afrodescendente, fortemente associação ao escravizado.

Freitas passou-se à janela de Raimundo, e aproveitou a oportunidade para despejar contra este uma estopada a respeito do mau serviço doméstico feito pelos escravos. — Reconheço que nos são necessários, reconheço!... Mas, não podem ser mais imorais do que são!... As negras, principalmente as negras!... São umas muruxabas, que um pai de família tem em casa, e que dormem debaixo da rede das filhas e que lhes contam histórias indecentes! É uma imoralidade! Ainda outro dia, em certa casa, uma menina, coitada, apareceu coberta de piolhos indecorosos, que pegara da negra! Sei de outro caso de uma escrava que contagiou a uma família inteira de impigens e dardros de caráter feio! E note, doutor, que isto é o menos, o pior é que elas contam às suas sinhazinhas tudo o que praticam aí por essas ruas! Ficam as pobres moças sujas de corpo e alma na companhia de semelhante corja! Afianço-lhe, meu caro senhor doutor, que, se conservo pretos ao meu serviço, é porque não tenho outro remédio! Contudo... (AZEVEDO, 2017, p. 61)

Aqui, ao negro é depositada a responsabilidade pela sujeira que acometia física e moralmente as sinhazinhas. A importância dada ao escravizado é unicamente pela necessidade de seus serviços. O desprezo a esse grupo de sujeitos também ganhou representação no dialeto utilizado pelos personagens, o qual, segundo Jean-Yves Mérian (1988), fazia parte do vocabulário maranhense da época. Assim, por exemplo, tem-se a descrição pelo narrador, da personagem Maria Bárbara, avó de Ana Rosa: “Tratava muito dos avós, quase todos portugueses; muito orgulhosa; muito cheia de escrúpulos de sangue. Quando falava nos pretos, dizia os sujos e, quando se referia a um mulato dizia o cabra”. (AZEVEDO, 2017, p. 11-12)

Vão se mostrando as sendas de *O Mulato*. O delicado jogo da linguagem que, em pequenas doses metafóricas, conduz o leitor que vive a história a uma reflexão acerca da posição dos tipos na cidade escravista e tradicional, leva-o a problematizar a pressão do meio e a desigualdade que, na realidade da ficção, rondam soturnamente as personagens. (ALMEIDA, 2012, p. 78)

A pressão do meio, materializada no preconceito racial, é barreira intransponível para Raimundo alcançar seu objetivo maior: casar-se como Ana Rosa. Em uma sociedade

tradicionalmente marcada por valores escravocratas nenhum esforço seria suficiente para modificar a realidade e um futuro já pré-determinado. Raimundo descobre essa realidade ao temo em que descobre o seu passado.

— Mulato!

Esta só palavra explicava-lhe agora todos os mesquinhos escrúpulos, que a sociedade do Maranhão usara para com ele. Explicava tudo: a frieza de certas famílias a quem visitara; a conversa cortada no momento em que Raimundo se aproximava; as reticências dos que lhe falavam sobre os seus antepassados; a reserva e a cautela dos que, em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue; a razão pela qual D. Amância lhe oferecera um espelho e lhe dissera: Ora mire-se! a razão pela qual, diante dele, chamavam de meninos aos moleques da rua. Aquela simples palavra dava-lhe tudo o que ele até aí desejara e negava-lhe tudo ao mesmo tempo, aquela palavra maldita dissolvia as suas dúvidas, justificava o seu passado; mas retirava-lhe a esperança de ser feliz, arrancava-lhe a pátria e a futura família; aquela palavra dizia-lhe brutalmente: Aqui, desgraçado, nesta miserável terra em que nasceste, só poderás amar uma negra da tua laia! Tua mãe, lembra-te bem, foi escrava! E tu também o foste!

E vinham-lhe então, nítidas à luz crua do seu desalento, as mais rasteiras perversidades do Maranhão; as conversas de porta de botica, as pequeninas intrigas que lhe chegavam aos ouvidos por intermédio de entes ociosos e abjetos, a que ele nunca olhara senão com desprezo. (AZEVEDO, 2017, p. 182)

A origem de Raimundo o impedia de consumir seu grande desejo, casar-se com Ana Rosa. Tem-se, por tanto, dois delitos graves construídos pelo personagem: estar em um espaço que não lhe convém, a casa de uma família tradicional branca, e pedir a mão da filha em casamento. A personagem Maria Bárbara, a sogra de Manuel Pedro, coloca-se como grande empreendedora para a infelicidade de Raimundo.

E, voltando-se para o genro, num assanhamento crescente:

— Mas creia, seu Manuel, que se tamanha desgraça viesse a suceder, só a você a deveríamos, porque, no fim das contas, a quem lembra meter em casa um cabra tão cheio de fumaças como o tal doutor das dúzias?... Eles hoje em dia são todos assim!... Dá-se-lhes o pé e tomam a mão!... Já não conhecem o seu lugar, tratantes! Ah, meu tempo! meu tempo! que não era preciso estar cá com discussões e políticas! Fez-se besta? Rua! A porta da rua é a serventia da casa! E é o que você deve fazer, seu Manuel! Não seja pamonha! despeça-o por uma vez para o Sul, com todos os diabos do inferno! E trate de casar sua filha com um branco como ela. Arre.

— Amém! Disse beaticamente o cônego. (AZEVEDO, 2017, p. 181)

As vozes dos personagens estão sempre a definir um *lugar* para a gente negra, e por consequência, para seus descendentes, nessa fala o *lugar* do mulato é posto em conflito ao do branco, este último digno do casamento com a filha do português, branco e comerciante. Passagens como estas são embebidas em uma espécie de ódio que exala nas exclamações dos personagens. Não podemos deixar de considerar que a escrita está filiada ao naturalismo,

sendo um de seus objetivos impactar o leitor, algo que Aluísio conseguiu, em alguma medida, dado as críticas que *O Mulato* recebeu após os primeiros meses de publicação.

Tal crítica, certamente, brotava sobre o modo como o autor representou não apenas uma família, em seus hábitos e costumes, mas uma sociedade e suas mentalidades. Assim se passa um diálogo entre os personagens Sebastião Campos e o Casusa em uma esquina, sobre a negação do casamento entre Raimundo Ana Rosa:

— Homem! Não sei se pediu dinheiro, mas a filha, sei por fonte limpa, que pediu!
 — E o galego?
 — Negou-a! Diz que porque o outro é mulato!
 — Sim, em parte... Aprovou Sebastião
 — Ora, deixe disso, seu Campos! Não sei se é porque não tenho irmãs, mas o que lhe asseguro é que preferia o doutor Raimundo da Silva a qualquer desses chouriços da Praia Grande.
 — Não! Lá isso é que não admito!... Preto é preto! Branco é branco! Nada de confusões! (AZEVEDO, 2017, p. 200)

Mais uma vez o *lugar comum* é colocado em evidência e como forma de definir os papéis sociais de cada sujeito. O elemento novo é a posição de um personagem que destoa da maioria dos que compõem a ficção, quase sempre condenando mulato, procurando sempre, e as vezes de modo agressivo, repudiar a posição tomada por Raimundo na história. Este por sua vez, em um de seus últimos pensamentos leva o leitor a imaginar sua realidade vivida por outros sujeitos de igual origem, sempre confrontados com o preconceito racial.

Não lhe permitiam casar com uma branca? De acordo! Vá que tivessem razão! Mas por que insultá-lo e persegui-lo? Ah! Amaldiçoada fosse aquela maldita raça de contrabandistas que introduziu o africano no Brasil! Maldita! Maldita! Mil vezes maldita! Com ele quantos desgraçados não sofriam o mesmo desespero e a mesma humilhação sem remédio? E quantos outros não gemiam no tronco, debaixo do relho? E lembrar-se que ainda havia surras e assassínios irresponsáveis tanto nas fazendas como nas capitais!... Lembrar-se de que ainda nasciam cativos, porque muitos fazendeiros, apalavrados com o vigário da freguesia, batizavam ingênuos como nascidos antes da lei do ventre livre!... Lembrar-se que a conseqüência de tanta perversidade seria uma geração de infelizes, que teriam de passar por aquele inferno em que ele agora se debatia vencido! (AZEVEDO, 2017, p. 188)

Novamente, agora pelo pensamento de Raimundo, o preconceito racial é associado à escravidão com um acréscimo que faz referência as práticas para burlar a legislação que tencionava, de forma gradual, promover a abolição da escravidão no Brasil. Os insultos e as perseguições culminariam no assassinato de Raimundo, orquestrado pelo cônego Diogo, que justificava seus atos no plano da ordem tradicional dos costumes.

E o outro? O outro é simplesmente um intruso que lhe surge pela frente, é um especulador de ocasião, é um aventureiro que quer apoderar-se daquilo que você ganhou! O que pois lhe compete fazer? Repeli-lo! Fizeram-se-lhe todas as admoestações; ele insiste mate-o! Qual é o direito dele? Nenhum! Um negro forro a pia não pode aspirar à mão de uma senhora branca e rica! É um crime! É um crime, que o facínora quer, a todo transe, perpetrar contra a nossa sociedade... (AZEVEDO, 2017, p. 255)

O desfecho desse conflito é o assassinato de Raimundo por Dias, que acaba por casar-se com Ana Rosa, restabelecendo a ordem e a tradição na sociedade escravocrata. Destacado essas passagens, que em nossa avaliação marca alguns dos momentos de manifestação do preconceito racial em *O Mulato*, cabe refletir de modo mais contido sobre as aproximações possíveis para com a temática do racismo no ensino de história. Para tanto, vale retomar a relação entre história, literatura e ensino, acrescida, agora, do aspecto étnico-racial em *O Mulato*.

Da relação entre História, Literatura e Ensino, vale destacar uma questão que as aproxima: o texto literário enquanto documento.

A literatura, como testemunho histórico, é fruto de um processo social e apresenta propriedades específicas que precisam ser interrogadas e analisadas, como qualquer outro documento. Resta ao historiador descobrir, ponderar e detalhar sobre as condições de sua produção, as intenções do autor, a forma como ele realiza sua representação e a relação que esta estabelece com o real, as interpretações ou leituras que suscita sua intervenção como autor, as características específicas da obra e do escritor, da escola em que este concebe seu texto e em que estilo, inserindo-os num processo histórico determinado, em tempo e lugar (BORGES, 2010, p. 103-104)

Pensar questões de ordem metodológicas, como as indicadas pelo pesquisador, requer esforços no sentido de problematizar o texto literário em sua dimensão histórica, com posicionamentos como os descritos por Bittencourt (2011) em relação ao documento em sala de aula. Seria necessário, pois, a identificação, contextualização e demarcação dos limites e possibilidades que emergem do texto literário.

Kátia Abud (2013), ao discutir sobre a produção literária, e do papel desempenhado pelo autor, destaca a capacidade deste em relacionar-se com o tempo nas instâncias do passado, do seu presente e do futuro. Essa característica, segundo a pesquisadora (2013, p. 46), faz a literatura ganhar espaço frente a outros tipos de fontes, ao tempo que constitui ponto passível de reflexão para as aulas de história e no que tange ao fomento da abstração das características temporais presentes no comportamento humano.

Em suma, da relação entre história e literatura sobressai-se a capacidade do literato em representar o seu tempo, que, portanto, é particular e passível de análises em sala de aula. Desse aspecto emerge a contribuição direta da Literatura para o Ensino de História.

Ensinar os alunos a perceberem essas diferentes dimensões temporais apresentadas pela Literatura é o primeiro (e grande) passo para a efetiva construção do conhecimento histórico. Num segundo momento, o desafio reside na descrição e interpretação dessas representações temporais, criadas pelos autores literários em suas obras com vistas a compreender a mentalidade da época do escrito. Por fim, provocar a análise das relações dessas representações nos seus diferentes âmbitos (político, social, econômico e cultural) com o atual momento histórico possibilita a qualitativa transposição didática tão objetiva no ensino de história. (ABUD, 2013, p. 48)

A partir desse pensamento, é possível assinalar as possibilidades que, em nosso estudo, se apresentam para o ensino da História em uma perspectiva que efetiva o racismo como elo entre o ensino e a aprendizagem da História. Fazemos essa colocação levando em consideração o indicativo das ações esperadas pelo professor de história com fim de oferecer as ferramentas necessárias para os estudantes construir compreensões históricas responsáveis, quando do contato com a literatura.

São elementos para essa questão o conhecimento sobre a localização temporal do autor, sua época, a descrição e interpretação do modo como às mentalidades de um dado período aparecem no texto literário e a aproximação das representações, de cunho político, social, cultura e econômico, e com vistas a um diálogo com aquelas do tempo presente.

Uma vez tomado como ferramenta para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, obra e autor carecem de associação com o processo histórico. É nesse contexto que, inicialmente surge a necessidade de analisar o naturalismo, suas características e a forma como a escola de vinculação em questão atuava ao representar seu tempo.

Portanto, características externas ao texto surgem como ponto de partida para localizar a temporalidade de autor e obra. No caso de *O Mulato* a época de publicação é o século XIX, assim com o marco temporal da ficção que está espacialmente localizada no norte do Brasil Império, a Província do Maranhão. A escola artística do escritor, como vimos, é o naturalismo estando este também alinhado com a filosofia positivista, sobretudo na figura de Augusto Comete. São, portanto, dados de caráter externo que situam a conjuntura política na relação temporal que se estabelece entre autor e obra, fundamentais para análise do enredo.

Descrever e interpretar para compreender a mentalidade são ações apontadas por Kátia Abud (2013) e que encontram em *O Mulato* caminhos de possibilidade para problematização do racismo e sua manifestação na segunda metade do século XIX, no Brasil. As passagens

que apresentamos anteriormente dão conta de expor para o leitor o modo como o preconceito racial modelava as práticas sociais no Maranhão.

O objetivo do autor em representar e criticar o tradicionalismo e os desvios da sociedade maranhense é ponto fundamental para, a partir de esse aspecto analisar e discutir a configuração histórica do racismo. Para reforçar essa realidade, é interessante que o planejamento em torno do uso da obra nas aulas de história leve em consideração a relação vida e obra na construção do romance, pois:

Para Aluísio Azevedo, o naturalismo, antes de ser uma teoria literária, é uma nova atitude frente à sociedade e um combate ideológico. A narrativa está organizada em função das lições a serem tiradas dos acontecimentos, lições mais ou menos explícitas, mas sempre presentes. “O Mulato” não é o reflexo da história factual e as inexatidões são desculpáveis se levarmos se considerarmos que a obra é, antes do mais nada, histórias das mentalidades e dos costumes do Maranhão. (MÉRIAN, 1985, p. 285)

O tom de denúncia social faz perceber, como já apontado, um *lugar comum* para os sujeitos que compunham a sociedade maranhense da época, algo orquestrado pelos elementos que formam os elementos culturais agregadores da mentalidade de então. Situar historicamente essa configuração cultural auxilia para atividades didático-pedagógicas em torno da compreensão do modo como as pessoas percebiam o mundo e se posicionavam diante da realidade.

A crítica construída por Aluísio não desconsidera o contexto mais amplo dos fatos, o passado do personagem Raimundo ilumina essa questão e aponta para o preconceito racial como fruto do processo de escravidão. Sobre esse ponto, é interessante que as atividades procurem destacar as condições de recepção da obra, sendo bem recebida por artista da Corte e criticada por conterrâneos de Aluísio Azevedo, e, indo além, que as críticas positivas ocorriam devido à estética naturalista, inovadora para a época e menos pela crítica ao preconceito racial.

Para o estudioso da vida e obra do autor de *O Mulato*, Jean-Yves Mérian (1985), o personagem em determinadas características se aproxima do próprio autor. Admirava a ciência e o progresso, seguia os postulados positivistas e era crítico ferrenho de teorias metafísicas.

Essa questão merece espaço em sala de aula, uma vez que ela informa a orientação ideológica do autor e sua escolha em fazer representar, por meio da ficção, sua ideologia. Também invoca o pensamento sobre o contexto político da época, as transformações que ocorriam mediante o processo de fortalecimento do abolicionismo, a denúncia contra o regime

servil e seus males para a sociedade. Essas informações são passíveis de serem assimiladas em atividades para a disciplina história, e, cabe ao professor, oferecer.

aos alunos outros textos de apoio, especialmente mapas, dicionários, informações complementares sobre o autor e sua obra. Os estudos de teoria literária aliam-se aos de cartografia, entre outros, para a compreensão do texto literário, e há nessa articulação de saberes, o aprofundamento de saberes, o aprofundamento de informações sobre o contexto em que ocorre a trama vivida pelos personagens. (BITTENCOURT, 2011, p. 340)

O contexto, como bem aponta a pesquisadora, é elemento determinante para a compreensão da crítica social presente em *O Mulato*. A história ocorre por volta do ano 1871, período que, na linha dos acontecimentos históricos nacionais, registrava-se um sistemático enfraquecimento do regime escravista¹⁶. Entretanto, e cabe o esforço em colocar essa questão em sala de aula, a sociedade que construirá suas bases sociais, econômicas, culturais e políticas a partir do tráfico e exploração de africanos escravizados, relutava em ceder espaços dignos para aqueles oriundos do regime servil.

Havia um *lugar* para o negro/mulato/mestiço na sociedade que encaminhava a abolição, *lugar* sempre lembrado pelo preconceito racial e que ganhou representação nas letras de Aluísio Azevedo. Acessar esse lugar é algo que o professor deve colocar em seu horizonte, sobretudo quando for recolher informações sobre autor, obra e contexto, o período do escrito.

Kátia Abud (2013, p. 48-49) chama atenção para a necessidade de, em sala de aula, haver uma análise sobre a ambientação da obra, como fundamento primeiro para o contato dos estudantes com a literatura. Ambientação, aqui, trata-se da contextualização da obra, que, como dissemos, passa pelo crivo das transformações políticas e sociais pelas quais passava o Brasil na segunda metade do oitocentos.

Portanto, o trabalho que se ocupa em centralizar o racismo na disciplina história, e tomando a obra *O Mulato* como fonte, ganha como possibilidade a eleição, para análise e reflexão, do desenvolvimento social e político da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Nesse contexto, e tendo em vista o caráter de representação contido em *O Mulato* é caminho interessante para o processo de ensino aprendizagem aproximar o romance de outros/outras textos/fontes, que, na mesma temporalidade, tenham como proposta questões de

¹⁶ Mais sobre o processo que resultou no fim da escravidão no Brasil, entre outras, ver: MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos** CEBRAP (Impresso), São Paulo, p. 107-123, 2006.

cunho étnico-racial. Tomemos como exemplos dessa possibilidade as obras *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e *A Mulata*, de Carlos Malheiro Dias, ambos os romances contemporâneos a *O Mulato*.

Úrsula foi publicado em 1859, atualmente é reconhecido como o primeiro romance abolicionista brasileiro e o primeiro escrito por uma mulher e mulher negra. Maria Firmina dos Reis, a autora, é conterrânea de Aluísio Azevedo, tendo vivido na Província do Maranhão entre os anos 1822 e 1917.

A obra de Maria Firmina enquadra-se na estética do romantismo e reúne parte significativa de sua narrativa em torno da paixão entre os jovens personagens Tancredo e Úrsula que, por conta de valores patriarcais e machistas, são impedidos de manterem união, sendo o primeiro assassinado e a segunda, após ser reduzida a sanidade mental, acaba por padecer. Embora com menores participações na obra, personagens escravizados também ocupam lugar de destaque e elucidam sobre as formas pelas quais escritores nacionais observavam e representam o seu tempo.

Nos escritos de Maria Firmina o processo de ensinar e aprender História encontra suporte nas representações sobre o tratamento dado aos cativos, tal como, e também, nos personagens que passam para o leitor uma imagem desapegada de estereótipos racistas. Exemplo dessa realidade ocorre no caso do personagem Túlio, o qual a escravização não havia lhe roubado a dignidade humana, estando, pois, representado por um personagem caridoso, afeto aos valores de amor ao próximo partilhado pelo cristianismo e abordado pela autora.

Ele entanto resignava-se; e se uma lágrima a desesperação lhe arrancava, escondia-a no fundo da sua miséria. Assim é que o triste escravo arrasta a vida de desgostos e de martírios, sem esperança e sem gozos! Oh! Esperança! Só a tem os desgraçados no refúgio que a todos oferece a sepultura!... Gozos... Só na eternidade os antevem eles! Coitado do escravo! Nem o direito de arrancar do imo peito um queixume de amargurada dor! Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima — ama a teu próximo como a ti mesmo —, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante. Àquele que é seu irmão!
E o mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos, e puros como a sua alma. Era infeliz, mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena que se lhe ofereceu à vista. (REIS, 2018, p. 32)

Outra personagem que auxilia a repensar visões distorcidas e preconceituosas sobre África, em sala de aula e que tanto alimenta olhares racistas, é a escrava Susana, sobretudo quando ela discorre sobre sua memória da terra natal, a África. O continente aparece, para o

leitor, como um lugar de tranquilidade, de alegria, onde a população vivia harmoniosamente, até a chegada dos colonizadores e a retirada forçada de seus habitantes para servir ao tráfico internacional de escravizados.

Ao apresentar uma imagem da vida no continente africano, antes da chegada da escravidão para alguns indivíduos, *Úrsula* pode ser pensada como ferramenta didática que auxiliará para discussões em torno de análises críticas em torno do papel da escravidão na construção do racismo, como vimos anteriormente. Entendemos ser essa uma oportunidade de o professor de história discutir, com os estudantes, a origem do racismo no Brasil em sua relação com as justificativas para a existência da escravidão moderna, atrelada, entre outras, a uma suposta inferioridade da história e da cultura dos povos africanos.

Aproximados, *Úrsula* e *O Mulato* também aproximam as visões de mundo dos autores, sobre a posição da Igreja em relação à escravidão, colaborado, sobretudo, para sua manutenção e a alimentação de seu fruto direto, o racismo. Para a sala de aula, essa aproximação auxilia a iluminar interpretações construídas a partir da perspectiva que toma o século XIX como sendo constituído por mudanças sociais e políticas de suma importância no contexto de acontecimentos como a escravidão e seus reflexos na sociedade brasileira.

Para a sala de aula, as obras acima também aproximam visões temporais de mundo que eram compartilhadas por autores em suas experiências regionais relacionadas à escravidão. Essa questão aponta para a possibilidade de, no processo de ensinar e aprender história, colocar em discussão/reflexão formas pelas quais a escravidão em sua relação com o racismo pode ser observado por leitores contemporâneos.

O trabalho com obras históricas em sala de aula prescinde de uma observação sobre seu perfil histórico, algo que, mais uma vez, levará o professor de história a destacar a posição dos autores no século XIX. De modo mais específico, caberá o estudo, junto aos estudantes, da biografia dos escritores. Essa possibilidade exigirá um cuidado metodológico que caminha no sentido de não romantizar o posicionamento dos escritores em relação à escravidão, mas, discuti-lo à luz das forças de resistências naturais aos acontecimentos marcados pela violência.

Outra obra que identificamos nas trilhas de nossa pesquisa é o romance *A mulata* de Carlos Malheiros, publicada em 1890. O autor, que viveu entre os anos 1875 e 1941, era historiador, jornalista, diplomata, ficcionista, contista e cronista português, tendo vasta produção intelectual, com amplo interesse na relação entre a cultura brasileira e lusitana.

Tendo vivido na cidade do Rio de Janeiro elaborou suas impressões sobre a vida na recém-fundada República. Na obra, o autor constrói uma imagem negativa da mulher

“mestiça”, carregada de estereótipos preconceituosos, aproximando-o da perspectiva que via na mistura étnica um mal social.

A África trazia-nos o seu sangue em fermento, mas a raça negra algemada, feita escrava, degenerou-se no sofrimento. Vingou-se assim dos brancos, dando-lhes quando livres, um sangue terrivelmente mau, em que escorria ódio, cobardia e perversidade. (DIAS, 1975, p, 49, *apud*)

O romance é construído sob a estética naturalista, portanto, seguindo critério de identificação de uma dada patologia presente na sociedade e percebida pelo romancista. A patologia em questão era a mistura de raças, que, como vemos no trecho acima, provocava a deterioração da humanidade nos sujeitos. No caso da relação entre brancos e negros, dada por meio da escravidão, os resultados levariam os últimos a um estágio de animalização.

Essa questão é espelhada em dois personagens que se relacionam, mas que são impedidos por “suas naturezas” de desenvolverem laços afetivos duradouros e positivos, em uma ótica conservadora de valores morais. Assim, Edmundo, um jovem branco de vinte e dois anos, estudante, envolve-se com Honorina, personagem mulata e prostituta. Na trama, Edmundo acaba por desvirtuar-se de uma trajetória dita promissora, como consequência da influência sofrida por sua amante. Assim, a história é permeada de aspectos do romantismo pra descrever uma paixão idílica, tendo em vista o perfil da personagem Honorina, mas dotada da causalidade naturalista para apresentar a tragédia em Edmundo. .

Tal como *O Mulato*, a obra de Carlos Malheiros fala sobre mentalidades, pois está agregada nas teorias racialistas, que possuíam força no Brasil oitocentista¹⁷ e classificavam a mistura de raças como um mal para o progresso da nação. Nesse sentido, o enredo de *A mulata* é carregado de juízo de valor, ao apontar as relações interétnicas como a origem de uma degeneração na sociedade brasileira.

Notemos que a figura do mestiço é, antes do mais, o produto da relação entre branco e negro, entre senhor e escravo, tem-se, assim, o mulato. Ainda sobre o autor, vale destacar seu perfil antirrepublicano e valoroso das tradições políticas imperiais. Como sugere Bittencourt (2011) sobre a necessidade de o professor de história recorrer aos estudos literários, como

¹⁷ Mais sobre teorias racialistas no Brasil, consultar: SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993. SKIDMORE, T. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. HOFBAUER, Andreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa** 42 e 43 Jan.- Jul. 2003, p. 63-110. Disponível em: file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Pedro/Downloads/57-177-1-PB%20(1).pdf Acesso em: 03 fev. 2020.

complemento de suas atividades com a literatura, é importante destacar o tipo de representação dada à figura feminina, como acontece em *A Mulata*:

Como tipo literário, é direta e intensamente associada às suas características étnicas, tomadas como indicação do seu caráter, que a mulata se define. Em sua descrição se assinala, com frequência, o colorido da pele [...], o bem torneado de braços e pernas, mãos e pés pequenos, a cintura fina, o busto insinuante e bem moldado, a boca sensual, de dentes sadios, iluminados por sorrisos fáceis [...], os bastos cabelos negros, os olhos grandes e belos[...]. Assim dotada, com tantos recursos estéticos, a mulata foi confrontada à negra, ainda presa a uma destinação de trabalhos pesados, da mesma forma que serviu de paralelo à branca – esta última preservada pela moral e pelas leis para as funções mais nobres de esposa e mãe de família. A aceitação generalizada da mulata como dotada de um comportamento impetuoso, seus modos fogosos, tudo parece expô-la a corresponder, agindo assim, às expectativas sociais que a envolvem e condicionam seu modo de ser. (QUEIRÓZ JÚNIOR, 1975, p. 30-31)

Os estudos literários, como vemos, são de suma importância para uma melhor compreensão acerca dos objetivos que levavam a determinadas formas de representação, algo que auxilia positivamente para o planejamento disciplinar. Estudiosos da literatura nos esclarecem sobre escolhas feitas pelos autores. No caso de Malheiros Dias, ponto que destaca-se dessa escolha, em fazer representar, é a forma como o preconceito, no escrito, inibe espaços para discutir os agentes que designam determinados comportamentos e como ele, o autor, procede para chegar a determinadas conclusões.

A razão dessa ausência de esclarecimentos sobre a situação que afeta a mulata ocorre à medida que, a despeito do momento histórico e da corrente estética a que pertença o escritor, continuam sendo utilizados critérios, valores e atitudes que, por manterem o preconceito de que estamos tratando, retardam sua superação possível e desejável. Assim, ainda que disponha de recursos com os quais poderia contribuir para efetivar a democracia racial no Brasil, a literatura erudita [...] interfere desfavoravelmente à democratização das relações interétnicas entre nós. (QUEIROZ JÚNIOR, 1975, p. 82)

Recordando Candido (2006), o aspecto naturalista é a ferramenta por meio da qual o autor recorre como forma de impactar o leitor. Aluísio e Malheiros diferenciam-se por suas escolhas, o primeiro denunciando o preconceito racial como fruto maligno da escravidão, o segundo indicando seus frutos materializados em sujeitos corrompidos, humana e moralmente.

Para a disciplina história o ganho aparece nessa aproximação, que inspira conflitos e ideias, pois os autores são representantes de correntes de pensamentos de seu tempo, perspectivas distintas que possibilitam, aos envolvidos como o processo de aprendizagem, conhecer a diversidade de visões de mundo no tempo passado. É importante, portanto, que o

professor de história coloque em evidência a relação que o autor, orientado por sua ideologia política, relaciona-se com seu tempo, pois:

Essa é a época em que a ciência serve de rótulo ao literato, o qual toma mais e mais a exterioridade do pensamento científico a fim de garantir uma suposta objetividade literária. Com efeito, a moda cientificista entra no país por meio da literatura e não da ciência mais diretamente. As personagens serão condicionadas pelas máximas deterministas, os enredos terão seu conteúdo determinado pelos princípios de Darwin e Spencer, ou pelas conclusões pessimistas das teorias científicas raciais da época. (SCHWARCZ, 1993, p. 43)

Já discutimos a importância de o professor considerar o tempo como categoria para análise do racismo, uma vez que sua configuração é, como vimos em Moore (2007), historicamente constituída. Nesse sentido, as representações literárias em Aluísio Azevedo, Maria Firmina e Malheiro Dias, são representativos de uma conjuntura histórica importante para reflexões sobre o racismo em relação à formação social e política da sociedade brasileira. Por outro lado, também demonstram, em suas especificidades, formas distintas de representar sujeitos, acontecimentos e mentalidades. Fazem representar o espaço do negro, e a partir disso, professores e estudantes passam a ter ferramentas capazes de problematizar o racismo no Brasil da segunda metade do século XIX.

Também localizadas no século XIX, e de íntima ligação com o racismo, é importante, para as aulas de história, situar as ideias construídas pelos autores em relação à escravidão. Sublinhamos a escravidão por entendermos seu papel na definição dos papéis institucionalmente construídos para os sujeitos históricos, brancos, negros e mulatos, na constituição da sociedade brasileira à época. Pensando a práxis docente, é interessante destacar o que informa as *Diretrizes*:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. (BRASIL, 2013, p. 136)

A preocupação do texto com os “descendentes de escravizados” nos informa sobre o tempo presente, sobre a realidade, sobretudo, das escolas públicas brasileiras. Nesse ponto, compreendemos de suma importância que o processo de ensino aprendizagem em história leve em consideração a contemporaneidade, as experiências vividas pelos estudantes e aquelas observadas na sociedade.

Aproximar essa questão da discursão sobre racismo na contemporaneidade, o ensino da História e a literatura é algo que pode ser pensado a partir da cultura histórica, de mídias e linguagens que, na atualidade dão conta de colocar o racismo em reflexão. Com isso, e observando o vasto leque de produção artística da atualidade que abordam a temática étnico-racial de forma crítica, destacamos, na trilha da pesquisa, a literatura contemporânea como linguagem/manifestação cultural do tempo presente que possibilita aproximações com a obra *O Mulato*. Questão que pode ser empreendida em sala de aula.

2.3.2 Ensino de história, literaturas e representações

Rotineiramente nos deparamos com casos de manifestação do preconceito racial, haja vista a reportagem anteriormente citada sobre a professora que sofreu represália da comunidade escolar por abordar, em sala de aula, temas referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena. Mesmo diante de uma legislação educacional que ampara práxis docente nesse sentido, por meio da Lei 10.639/03. A perpetuação de práticas e pensamentos racistas ainda é uma constante em nossa sociedade e nos impulsionam, enquanto educadores/pesquisadores, a reflexão acerca de propostas didático-pedagógicas a partir do presente.

A referência ao presente surgiu no desenvolvimento da pesquisa, quando da análise de nossas fontes, e possibilitou pensar as relações possíveis entre o romance *O Mulato*, com duas outras obras de caráter literário, *Um defeito de cor* e *O racismo explicado aos meus filhos*. A escolha dessas obras justifica-se pela capacidade que cada uma possui, dentro de suas especificidades, de fazer representar e (re)pensar o racismo na sociedade brasileira.

Assim, é pela união em torno da temática étnico-racial que construímos a motivação necessária para fazer um exercício de reflexão com vistas ao diálogo entre fontes literárias, a partir de narrativas distantes no tempo, mas próximas em suas representações. Da aproximação entre tais narrativas emerge o *lugar/espço* do negro nas sociedades brasileiras, para pensarmos o ontem e o hoje, algo útil para atividades em sala de aula.

Um defeito de cor é obra de ficção, da escritora brasileira Ana Maria Gonçalves, publicado inicialmente em 2006. O romance é uma narrativa da história de Kehinde, uma africana nascida em 1810 e raptada, ainda criança, para servir ao comércio internacional de escravizados, tendo sido vendida para o Brasil, a região da Bahia mais especificamente. No Brasil Colônia ela acaba por adquirir o nome português de Luisa Gama, um tratamento comum para os cativos e um método para apagar suas memórias africanas.

A narrativa da obra é construída em tom de relato de alguns dos eventos que a personagem Kehinde situa como sendo os principais, transformando-os em uma carta, endereçada ao seu filho, o qual ela havia perdido quando viveu no Brasil. Assim, após conseguir retornar à África, já alforriada, decide embarcar para o Brasil a procura do filho.

Os relatos escritos durante esse retorno é a composição de *Um defeito de cor*, escrito após a autora se deparar com manuscritos sobre a Revolta dos Malês, que ocorreu na Bahia em 1835, e a história de vida de Luisa Gama. Dessa forma, buscando sincronizar a interpretação de escritos antigos com os acontecimentos a autora acaba por visitar arquivos públicos na Bahia e a estudar as pesquisas construídas sobre a Revolta dos Malês, imprimindo ao romance um caráter histórico.

Com isso, a obra reúne uma série de aspectos relacionados ao cotidiano da cidade de Salvador nas primeiras décadas do século XIX, fazendo representar, assim, aspectos relacionados ao complexo universo da escravidão, a vida e as relações entre negros e brancos. Esse aspecto que destacamos uma representação sobre o imaginário existente entre esses dois grupos, em muito auxilia interpretações acerca do racismo. Algo presente na fala de um personagem que é proprietário de escravos:

Fez um enorme discurso sobre os pretos não serem de confiança, pois na nossa alma só tinha espaço para ingratidão e a rebeldia, nunca estávamos satisfeitos com nada. Disse que ele mesmo sabia de senhores que mantinham seus pretos acorrentados o tempo todo e davam apenas uma refeição por dia e uma muda de roupa por ano, e eles tinham que trabalhar para os Seus donos e ainda conseguir tudo o mais de que precisavam, indo para lida todos os dias, de sol a sol, não guardando nem dia santo. Isso não acontecia conosco, e mesmo assim alguns achavam que não era suficiente e tentavam fugir do lugar onde tinham roupa, comida, um teto, consideração e a possibilidade de salvarem suas almas pagãs, educando-se na religião católica. (GONÇALVES, 2006, p. 92)

Se o imaginário do senhor de escravos define sua compreensão acerca do *lugar* do negro, do escravo, como ingrato e pagão, a narrativa consegue apresentar, para o leitor, a partir de qual realidade ela é construída. Na obra, comum são trechos onde aparece a realidade da exploração destinada aos cativos e as formas pelas quais estes respondiam à violência da escravização, através da resistência. Uma resposta que não era construída apenas por negros e mulatos, mas também por brancos críticos ao sistema escravagista.

Os morros estavam apinhados de quilombos, principalmente o Catumbi e o Corcovado. Atiçados por brancos ou mulatos que eram contra a escravidão, os pretos fugiam, e o Omissias me contou a história de um desses atiçadores de fuga, de quem não me lembro o nome. Era um mulato muito conhecido pelos pretos de São Sebastião, o que era curioso, pois, na Bahia, pretos, pardos e mulatos não se

davam bem. O tal mulato tinha se formado médico na França, e muitas vezes eu quis ir atrás dele. Queria ter visto as escolas de pretos que ele mantinha, ensinando a ler e escrever, e ensinando também que os pretos eram muito melhores que os brancos, tão inteligentes quanto e muito mais fortes. Acredito que, se fosse na Bahia, os pretos já teriam se revoltado para tentar provar essa afirmação, mas em São Sebastião todos eram mais pacíficos, ou mais vigiados. (GONÇALVES, 2006, p. 423)

O trecho nos apresenta, por meio da representação, a diversa e complexa forma que a História da Escravidão toma quando observada em escala micro. Essa escala, balizada a partir da ótica que pensa o afrodescendente como agente da História, possibilita entender que o processo histórico, localizado na História Nacional, não fora linear e as formas tanto de opressão como de resistência agiram a partir de diversos sentidos. Não cabendo, portanto, uma visão tradicional e estanque que prefigura o branco como colonizador/senhor, superior, e o negro como colonizado/escravizado, inferior.

Essa discussão representa a possibilidade de, em sala de aula, problematizar as narrativas tradicionalmente responsáveis por delegar ao negro, na História do Brasil um lugar de subalternidade onde este a este não era delegado um lugar social de destaque. Acreditamos que essa abordagem seja fundamental para, com os estudantes, colocar em discussão o imaginário coletivo e compartilhado que reduz a participação histórica do povo negro vinculada restritamente à experiência da escravidão e seus frutos negativos: de servidão, de sofrimento, de morte.

Novamente, podemos retomar o pensamento de Carlos Moore (2007) sobre a perspectiva de pensar a historicidade do racismo e, no caso particular do Brasil, sua vinculação com a experiência histórica da escravidão. É dessa questão que brota uma dada representação construída pela literatura contemporânea e responsável por uma aproximação com objetivos e discussões relacionados ao racismo, a exemplo de sua trajetória histórica. Fazemos essa colocação para indicar a obra *O racismo explicado aos meus filhos*, na qual o autor, o escritor Nei Lopes, constrói um cenário fictício no qual uma família popular brasileira, constrói um diálogo a partir do questionamento feito pela filha, ao chegar da escola: “Por que as pessoas são tratadas de maneira diferente por causa da cor da pele?” A interrogação é feita pela personagem Paulinha, que contava com quatorze anos e cursava a 8ª série, e após presenciar um acidente no trânsito descrito pela personagem:

– Seu Jorge vinha dirigindo, calmo, aí um carro veio e “fechou” ele. Então, para não bater, ele deu uma guinada pra direita. Vinha um carro “na toda”, não deu tempo de frear direito e ele bateu. Foi de leve, mas o motorista saiu do carro e xingou ele de “crioulo”. Disse que só podia ser mesmo coisa de crioulo para fazer uma burrice daquelas. (LOPES, 2007, p. 09)

A resposta é dada pelo pai da estudante, Paulão, um professor de história negro:

– Isso de achar que um grupo de pessoas da mesma cor ou da mesma origem tem sempre obrigatoriamente o mesmo tipo de comportamento, isso é uma ilusão. E essa ilusão, quando se dá em relação a alguém diferente de nós, parte de uma idealização que fazemos de nós mesmos. Nessa idealização, nós nos achamos superiores, melhores do que aquele que é diferente de nós na aparência, na origem, ou nas duas coisas. E isso tem um nome: racismo. (LOPES, 2007, p. 11)

Em meio ao diálogo, Paulão acaba por citar o termo “estereótipos”, faz isso citando imagens falsas criadas e difundidas entre as pessoas em relação ao povo negro, algo que chama atenção de Pedrinho, outro filho de 17 anos e que se preparava para o vestibular. A resposta é prontamente definida.

O estereótipo é tipo uma fotografia que nossa imaginação faz. É uma ideia preconceituosa, uma suposição que se cria, de um grupo de pessoas, a partir do comportamento de um ou mais indivíduos daquele grupo. Por exemplo, quando você vê constantemente, nos livros de História, gravuras de negros escravos apanhando e chorando, você pode criar o estereótipo de que todo negro é covarde e medroso. Se você vê sempre, nas novelas de televisão, os negros servindo às mesas, limpando o chão, você pode criar o estereótipo de que todo negro é subserviente, o que é uma impressão falsa. Como todo estereótipo. (LOPES, 2007, p. 14)

A primeira resposta auxilia para uma definição, em sala de aula, objetiva do termo racismo e em vinculação direta à prática racista, questão importante em momento de análise, discussão e reflexão acerca do racismo, inclusive no espaço escolar. A segunda resposta identifica o racismo enquanto construção imaginada e presente nas mentalidades, ponto de contato direto entre essa o preconceito na atualidade e sua forma representada em *O Mulato*. Em ambas o fenótipo destaca-se para construções racistas, e que também é apontado pela narrativa como sendo influenciador para as diversas formas de manifestação do racismo (LOPES, 2007, p. 15) seriam elas: o preconceito, a discriminação, a segregação, o molestamento, podendo chegar ao genocídio.

A partir da resposta à pergunta feita pela personagem Paulinha, o professor de história, junto a seus alunos, pode acrescentar outra: *quais as origens e os efeitos desse comportamento?* Isso tendo uma vista uma necessária aproximação entre passado em presente em sala de aula. Sobre essa questão, e para o ensino da História: Nesse ponto o professor terá a oportunidade de discutir, em sala de aula, o racismo como manifestação de comportamentos sociais que indicam, como, em épocas distintas as mentalidades configurava a relação dos homens com a diversidade.

é importante relacionar a mentalidade exposta no texto literário com o atual momento histórico. Refletir criticamente sobre a forma de conceber e vivenciar o mundo e em que medida há o encontro ou desencontro dessa mentalidade com o passado por meio do texto literário. Esse processo leva não só a qualificação do conhecimento histórico, mas também a aplicação desse conhecimento no cotidiano, a consciência histórica. (ABUD, 2003, p. 49)

Entendemos que práticas e comportamentos sociais podem ser aproximados, respeitando suas posições temporais, e de modo a fomentar análises e debates em torno da presença do racismo na sociedade brasileira. A partir dessa proposta é possível, por exemplo, compartilhar entre os estudantes uma discussão acerca do espaço do negro na sociedade brasileira, ontem e hoje. Nesse sentido, o personagem Raimundo, em *O mulato*, contribui para interpretações críticas em torno da manifestação do racismo no passado, sobretudo para os ditos mulatos. Tem-se um espaço profícuo para, em sala de aula, colocar em discussão a negação nos espaços sociais, os julgamentos, os insultos, e, sobretudo, o lugar social pré-determinado a partir da origem étnica do indivíduo. Características que aproximam Raimundo da experiência vivida por Paulinha.

O racismo explicado aos meus filhos constrói formas particulares de representar e discutir o racismo, as quais podem ser aproximadas daquela presente em *O mulato*, como vimos anteriormente. Aproximados, enquanto produções de suas contemporaneidades, e passíveis de usos em sala de aula, eles também informam sobre a presença da cultura histórica na disciplina história, algo que aparece no horizonte da prática de ensinar e aprender história. Nesse contexto, vale definir cultura histórica.

Trata-se de um conceito dotado de valor heurístico e interpretativo, que contribui para a investigação e compreensão da criação, transformação, difusão e consumo de representações sobre o passado, por meio das quais a consciência histórica e/ou a identidade coletiva de uma comunidade podem articular-se e objetivar-se. (ROCHA; GONTIJO; MAGALHÃES, 2015, p. 11)

Assim, pensar o passado a partir da cultura histórica e das representações é algo que passa pelo crivo de projetar ações de análise, reflexão, descrição e crítica tomando como base as analogias. A pesquisadora Patrícia Azevedo (2015, p. 135), discutindo o conhecimento historiográfico, o ensino e a produção de sentido, informa que fazer sentido na história ensinada requer muito mais que um conhecimento da história. Com isso, Azevedo aponta a necessidade de uma operação em sala de aula pensada a partir do conhecimento acerca das experiências dos estudantes.

Entendemos que esse tipo de conhecimento é individual à realidade da sala de aula, de cada momento, algo que nos impulsiona, mais uma vez, a situar nossas reflexões enquanto possibilidades didático-pedagógicas. Entretanto, não podemos deixar de sublinhar as bases positivas de nossas análises, sobretudo quando identificamos o papel das analogias na construção de compreensões/interpretações históricas, pois:

Esse raciocínio por analogia supõe, evidentemente, a continuidade do tempo, e, simultaneamente, sua objetivação. O movimento de vai-e-vem entre presente e passado [...] revela-se, aqui, fundamentalmente. Por outro lado, ele baseia-se no postulado de uma continuidade profunda entre os homens através dos séculos; por último, faz apelo a experiência prévia da ação da vida dos homens em sociedade. Aspecto em que se encontra, de novo, o vínculo entre compreensão e experiência vivida. (PROST, 2008, p. 145)

As analogias aparecem, portanto, como agentes importantes na medida em que favorece a percepção e compreensão das continuidades na História, faz isso por meio de diálogo entre passado e presente. Para um ensino de História em sintonia com os usos do racismo, e mais precisamente com a Educação antirracista, as analogias correspondem ferramentas fundamentais em abordagens sobre a manifestação do racismo hoje e sua atuação na formação social e política do Brasil.

Uma vez que o professor de história se interesse por atividades que aproxime passado e presente, por meio de analogias, encontrará em dados oficiais, da atualidade, suporte interessante para sua metodologia de trabalho. Nesse contexto, pode-se recorrer a dados que situam o lugar comum da população afrodescendente no Brasil atual, dados de moradia, educação e trabalho, por exemplo. Dados que mostram a forma como esse grupo é desassistido e marginalizado em relação a políticas públicas. Informações que expõem o modo como às desigualdades sociais afligem com maior intensidade essa camada da população brasileira.

Uma vez projetado uma perspectiva de reflexão a partir do *espaço do negro na sociedade brasileira*, há uma possibilidade de o professor relacioná-la com questões sociais e políticas imediatas, do hoje. Nesse sentido, o professor terá em seu horizonte metodológico dados sociais e políticos e que dizem sobre a presença do povo negro em espaços de representação política, por exemplo. Ou, no caso de reflexões em torno da realidade social desses sujeitos, a questão da moradia e do acesso e continuidade na educação formal. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o perfil social e econômico da sociedade brasileira poderá auxiliar o planejamento com vistas a identificar como vive a população negra no Brasil de hoje.

Para a sala de aula, entendemos que a construção de analogias responsáveis por aproximar passado e presente poderá ser construída a partir de uma perspectiva que pensa o *lugar do negro na sociedade brasileira*. Essa postura servirá tanto para reflexões acerca do negro na sociedade brasileira no oitocentos quanto nos dias atuais. Esse último aspecto, o da atualidade, poderá se servir de acontecimentos do tempo presente como formar e fomentar as discussões em torno do racismo no Brasil e suas raízes históricas.

Associar o *lugar do negro* à relação entre presente e passado é algo que, impreterivelmente levará o processo de ensino aprendizagem aos inúmeros casos de manifestação do racismo na atualidade. Nesse sentido, o professor de história poderá recorrer à utilização, em sala de aula, de aspectos vinculados a presença do racismo nas mídias e/ou redes sociais. Próximos à realidade dos estudantes, esses materiais possibilitarão discussões em torno e a partir de suas impressões acerca do racismo na sociedade brasileira.

Um canal importante e que poderá auxiliar professores no sentido de investigar práticas racistas na atualidade é o recém-criado *O observatório do racismo*¹⁸, uma iniciativa para monitoramento e combate ao racismo na atualidade.

No contexto das mídias e redes sociais, a reflexão acerca da manifestação do racismo poderá ser construída a partir de aproximações com a realidade do racismo brasileiro no século XIX. Nesse ponto, o professor de história pode recorrer ao modo como a ficção em *O Mulato* abordou o preconceito racial a partir da negação de determinados espaços sociais àqueles que fossem afrodescendentes, algo também presente em *Úrsula* e *A Mulata*. Soma-se a essa questão o menosprezo à cultura africana. Esse ponto poderá ser convertido em discussões em torno do modo como o racismo, atualmente, vincula-se diretamente a descendência étnica e uma imagem da África marcada por estereótipos.

Caso o professor de história se interesse por tomar o romance de Aluísio Azevedo como fonte central de suas aulas, isso também poderá acontecer observando uma temática que dialoga com os pressupostos didáticos: a formação social e política da sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, vale destacar um ponto que levantamos a partir de nossas análises da obra *O Mulato*, e já citado anteriormente, o lugar do negro. Assim, as atividades podem acontecer em torno da discussão acerca do lugar do negro na sociedade brasileira que se formava. Isso pode acontecer por meio de recortes de trechos do romance, como os já citados anteriormente.

¹⁸ Ver: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/observatorio-negro/>

Uma reflexão biográfica ajudará a melhor compreender as ideias do escritor e seu objetivo com a obra. Objetivo e vida do autor são aspectos importantes a serem destacados em sala de aula, sobretudo porque irá facilitar discussões e reflexões em torno do aspecto histórico do racismo. Situar a historicidade do racismo leva a outro aspecto da História que deverá surgir em sala de aula, a questão da escravidão. Isso porque há uma íntima relação entre racismo e escravidão no Brasil.

O professor poderá se valer de outros recursos e fontes para reforçar a ideia do caráter histórico do racismo. Imagens, textos, literários ou não podem aparecer como auxiliares na discussão sobre o lugar do negro no Brasil de meados do século XIX. Jornais de época podem auxiliar na contextualização de um lugar comum destinado aos afrodescendentes que viviam no Brasil escravagista. Como recurso à imaginação dos estudantes o drama de vida do personagem Raimundo pode ser espelhado à trajetória da personagem Luiza Gama, do romance contemporâneo *Um defeito de cor*. É importante assinar para o aspecto ficcional presente no personagem Raimundo e como essa “criação” se relaciona com uma narrativa construída a partir de vestígios que apontam uma realidade vivida por um ex-escrava e recriada por Ana Maria Gonçalves.

O professor de história poderá, como possibilidade, desenvolver atividade em grupos de estudos que serão responsáveis por analisar e debater as formas pelas quais as representações sobre o lugar do negro na sociedade brasileira do século XIX esteve representada nas fontes. No intuito de criar sentidos em torno da historicidade do racismo, registros de sua manifestação na atualidade podem ser utilizados no sentido de complementar a observação do racismo na História do Brasil, sem perder de vista que o presente se vincula com o tempo distante. Acreditamos que esse esforço auxiliará na compreensão, por exemplo, do racismo enquanto manifestação estrutural, hoje, tendo sido estruturado a partir dos anos e sob a luz de práticas sociais excludentes.

Reportagens jornalísticas, manifestações de racismo nas redes sociais, curta e longa metragem no you tube, o negro na comunidade local, são alguns dos tópicos que podem auxiliar discussões críticas sobre o racismo na atualidade. É importante que o professor tenha em mente uma reflexão que situe o racismo não apenas como o ato agressivo de preconceito racial, muitas vezes presentes em agressões verbais ou mesmo físicas. Isso porque o racismo diz sobre o modo como as pessoas se relacionam entre si, algo que acontece de múltiplas formas, uma das mais sutis faz do racismo velado algo dissimulado que se camufla em piadas e negacionismos, o racista sempre é o outro.

O modo como o racismo se manifestada, de forma dissimulada, também pode ser objeto de debate em sala de aula. Por que as pessoas admitem a existência do racismo no Brasil, como afirmam as pesquisas, mas encontram dificuldade em assumir práticas e pensamentos racistas? Levar essa pergunta para a sala de aula possibilitará criar momentos de discussões que podem alcançar as experiências de vida dos estudantes e aproximá-los da temática, deixando em evidencia que os debates sobre a História não s encerra no passado.

Sem pretensões de criar um sentido único para o levantamento de questões a serem refletidas em sala de aula, e como forma de melhor aproximar o debate dos estudantes, é importante que haja centralidade para as experiências dos estudantes? Como eles se colocam diante da problemática do racismo? Se já presenciaram atitudes e pensamentos racistas. Se compreendem que o racismo pode estar inconscientemente manifestado? Se já tiveram ideias ou atitudes racistas? Como elas percebem, caso percebam, os efeitos do racismo no desenvolvimento da sociedade brasileira? E, a partir do *O Mulato*, como elas percebem a relação do preconceito racial na sociedade brasileira do século XIX? O processo deve estar, nesse sentido, muito claro no horizonte das discussões.

É à luz desse mesmo processo que o professor deverá esclarecer que questões como cotas raciais são medidas que abonam os prejuízos causados pela histórica exclusão de negros no Brasil, mas que não são medidas que se pretendem fixas. Também é preciso chamar atenção para o fato de que tanto as cotas como a discussão acerca do respeito à diversidade que fala sobre a cultura e história afro-brasileira é reflexo de anos de luta do movimento negro. Lutas que permitiu, em um processo longo construir as mudanças que presenciamos na atualidade, mas que não eram imaginadas há cinquenta anos, por exemplo. Assim, o processo estando dotado de mudanças e permanências, deve ser realçado no sentido de esclarecer, junto aos estudantes, que as transformações são geridas no seio da consciência e da luta construída a partir e por meio dela.

Nesse contexto, podemos assinalar que analogias, a partir das representações sobre o lugar do negro/afrodescendente são promissoras ao, seguindo o texto das *Diretrizes* (BRASIL, 2013, p. 136), possibilitar ao estudante uma percepção de que as violências sofridas por um determinado grupo solidificaram um quadro de desigualdades e injustiças sociais intrínsecas à própria trajetória histórica do racismo no Brasil, de ontem e de hoje. Enfim, questão que impulsiona o pensamento acerca da cidadania política dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira e foram integrantes de sua formação social e cultural.

CAPÍTULO III

O CORTIÇO E O ENSINO DE HISTÓRIA: CIDADANIA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 2º, ao evidenciar os princípios e fins da educação, assinala sua finalidade de levar o educando ao preparo para o exercício da cidadania. Mediante um pensamento que localiza o termo cidadania agindo a partir de três constituintes basilares, civil, político e social, podemos contemplar a dimensão de presente proposta e a sua importância para a atualidade. Uma vez que a formação do cidadão sempre manteve vínculos fortes com as políticas educacionais no Brasil, podemos traçar uma linha reflexiva pautada na seguinte premissa: qual cidadão pretende-se formar?

No texto das Diretrizes (BRASIL, 2013, p. 132), tem-se uma interpretação que institui a cidadania como esfera responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. Diante disso, o cidadão estaria ligado ao cultivo e a prática de valores que prezam pela justiça e pela democracia. A partir do documento também é possível visualizar uma concepção de justiça voltada para o respeito com as diferenças e a promoção da igualdade social, entre outras, reconhecendo o lugar dos diferentes sujeitos na sociedade brasileira e elegendo seus papéis históricos como caminho para compreensão da atual realidade.

Diante das proposições colocadas por documentos oficiais que regulamentam a promoção da Educação no Brasil podemos reavivar a importância da presente pesquisa para pensarmos o espaço do conhecimento histórico na sala de aula, no contexto da cidadania, para auxiliar na resposta ao tipo de cidadão preterido. Assim, no presente capítulo, nos ocupamos em problematizar a cidadania no ensino de história, isso por meio do romance *O Cortiço* e das aproximações possíveis entre a História e Literatura. Com isso, passemos a examinar a presença da cidadania na História do Brasil, mais precisamente no contexto histórico de nossa fonte. Em seguida contextualizamos o romance *O Cortiço* em relação à construção social da cidadania. Ao fim, analisaremos algumas reflexões e possibilidades para o ensino da História, por meio e a partir da obra *O Cortiço*, no contexto da cidadania.

3.1 Cidadania no Brasil oitocentista: problemáticas de uma formação histórica

Observada em sua trajetória histórica, a cidadania mantém uma relação próxima com a cadeia de acontecimentos que nos auxiliam na interpretação da formação social e política do

Brasil. Com a instauração do Estado Moderno e a constituição das diretrizes que determinam o cidadão moderno, a Independência Nacional torna-se, em 1822, um marco no processo de constituição da cidadania brasileira. Após a Independência viria à formação de uma das principais ferramentas que materializam a cidadania moderna, a Constituição, em 1824.

O contexto de formação da primeira constituição brasileira deixa perceber elementos que nos auxiliam a pensar a cidadania brasileira nas primeiras décadas do século XIX, a exemplo da escravidão. Esse elemento, em particular, seria o principal inibidor da existência de uma cidadania pela e ampla, no sentido de ser sinônimo de liberdade e igualdade, como a entendemos na atualidade.

A escravidão é questão conflitante para a formação da nação recém-criada e que se pretendia moderna sobre influência dos Estados do Oeste europeu. Ela também nos permite observar o modo como forças políticas¹⁹ atuaram em relação a um dos segmentos da cidadania no estado moderno, a eleição de representantes políticos. Sobre essa questão, a Carta de 1824 determinava o direito ao voto apenas homens livres, maiores de vinte e cinco anos, com renda líquida anual de cem mil réis, para as eleições paroquiais, e de duzentos mil réis, para eleições nas províncias. Representando um avanço significativo para a formação da jovem nação independente, uma vez que permitia a uma parcela significativa da população participar das decisões políticas do Império²⁰. Mesmo com esse quadro, mulheres, criados, escravos e indígenas não tinham direito ao voto.

Embora o voto tenha constituído uma força liberal e impactante no campo político do desenvolvimento da cidadania, outros interesses não foram discutidos na mesma proporção, algo que levou ao esvaziamento de direitos para uma parcela da população que era constituída por negros, indígenas e mulheres. Apesar da importância que o voto tem na manutenção da cidadania e de um Estado público de direitos, na prática esse mesmo voto estava sendo administrado por uma população, analfabeta, em sua maioria. Parte dos cidadãos aptos ao voto residia na zona rural, onde o acesso à informação e a educação institucional era limitado ou inexistente.

Enquanto a realidade educacional de muitos brasileiros se coadunava com o analfabetismo, a Constituição que vigorou durante o período imperial era audaciosa em seus

¹⁹ Sobre essa questão ver o capítulo primeiro em: MOURA, Tatiana Maria. Racismo na contemporaneidade. Uma análise do racismo nas redes sociais. **DISSERTAÇÃO** (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. Catalão. Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional), 2017.

²⁰ José Murilo de Carvalho (2013, p. 31) apresenta os seguintes dados colhidos no censo de 1872, e compara com outras nações à época: Brasil 17% com participação eleitoral, em 1872; Inglaterra com 7%, Itália com 2%, Portugal 9% e Holanda com 2,5%, em 1870. Segundo o autor, no ano de 1881, 50% da população adulta masculina participava do processo eleitoral no Brasil.

objetivos. A Carta colocou a instrução primária como sendo pública e para todos os cidadãos. A partir desse objetivo podemos imaginar o entendimento construído pelo estado pautando sua responsabilidade em educar os cidadãos da nação, embora essa determinação também representasse a exclusão de determinados sujeitos, sobretudo pobres e do interior do país²¹.

Uma vez que o alicerce da educação pública no país estava por ser elaborado, muitos debates foram levantados em torno e a partir do pressuposto de gratuidade do ensino para todos os cidadãos. Assim, a educação aparece como representação do direito social básico, e, por consequência, nos informa acerca do modo como, tal qual o voto, a instrução, na prática, ganharia contornos específicos.

No contexto dos debates, em 15 de outubro de 1827 fora aprovada pela Assembleia Legislativa a primeira lei que buscava construir diretrizes para a Educação no Brasil. Em seu Art. 1º define-se que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Sobre o parâmetro de ensino, o Art. 6º informa que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Sobre a educação das meninas, os artigos 11 e 12 assinalam que:

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6o, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º²².

²¹ A questão da instrução no Brasil fora alvo de revisões da historiográfica da educação brasileira, algo que representou, entre outras, identificar práticas de instrução para negros escravizados, isso em conformidade a questões específicas, mas que sugerem ser uma questão densa e necessitada de pesquisas sobre e no campo da História da Educação. Mais sobre esse ponto e outras reflexões em torno da instrução para negros e pobres no Brasil Imperial, ver: VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p. 502-596. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

²² A lei completa, de 15 de outubro de 1827, pode ser acessada em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.html

Os três artigos citados nos ajudam a compreender a postura tomada pelo Estado em relação a educação como ferramenta fundamental para o estabelecimento de um estado soberano e pautado na arquitetura da cidadania e dos direitos básicos para a confecção da uma identidade cidadã. A partir deles podemos visualizar a percepção que as forças oficiais tinham acerca da educação como agente modelador de perfis sociais, de determinantes que condicionam comportamentos e ideias.

O cidadão gestado pelos princípios educacionais do Brasil pós-independência, é, sobretudo, atento aos deveres cívicos, no geral. No plano particular, e em relação à educação das mulheres, tem-se o incentivo dos valores tradicionais do patriarcalismo, que pressupunha espaços pré-determinados para mulheres, sobretudo enquanto estando recolhida ao espaço do lar e as atividades domésticas. Soma-se a essa característica a valorização da família espelhada na ideologia cristã católica.

No plano de efetivação dos direitos sociais, e em particular no que tange o suprimento do que estava colocado para a educação popular, tem-se a reconfiguração dos projetos. A praticidade daquilo que estava gestado em lei nos mostra a dificuldade que determinados agentes de cidadania encontraram, e encontram até os dias atuais, para garantir o mínimo acesso à educação institucional. Essa dificuldade esteve observada e registrada em relatórios levantados após 1827.

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os piores resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. (NASCIMENTO, 2010?)

A centralização de poder fora decisiva para a ineficiência da proposta educacional nos primeiros anos do Império. Apenas em 1834 as Assembleias Provinciais ganharam autonomia para regulamentar seus sistemas de ensino, algo que esbarraria em outra problemática: as condições financeiras das Provinciais. O reflexo imediato dessa realidade era a falta de escolas, de professores com formação adequada, além da dificuldade em atingir lugares mais distantes dos grandes centros urbanos. Estes foram alguns dos principais entraves para a

educação popular nos primeiros anos de efetivação do projeto de educação gestado pelo Império²³.

Os percalços que afastavam a teoria e prática, no que tange as medidas inovadoras colocadas pela Constituição de 1824, acabavam por atingir a sociedade em suas várias possibilidades de manifestação dos direitos de cidadania.

A Constituição representava um avanço, ao organizar os poderes, definir atribuições, garantir direitos individuais. O problema é que, sobretudo no campo dos direitos, sua aplicação seria muito relativa. Aos direitos se sobrepunha a realidade de um país onde mesmo a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um pequeno grupo tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária. (FAUSTO, 1995, p. 149)

Diante dessa realidade, o projeto de cidadania que se projetava na era pós-Independência e com o regime imperial, colocava o Estado como principal forjador e mantenedor dos mecanismos que constituíam o coletivo dos direitos sociais e políticos. Citamos como exemplo, para nossa reflexão a educação e a questão do voto, para pensarmos os direitos sociais e políticos, além de situar a realidade dos diversos indivíduos nesse contexto de criação do cidadão brasileiro.

A questão dos direitos no contexto da cidadania, no Império, é assunto complexo e de grande importância para uma compreensão ampla acerca dos primeiros anos do Império no Brasil e em suas faces sociais, civis e políticas. Ocupando parcela significativa do século XIX, o regime imperial acabou por contribuir com o perfil de cidadania que se projetará rumo ao século XX. Mas, outros fatores são determinantes para uma investigação sobre o estágio pelo qual passava a cidadania no período. Nesse sentido, fontes históricas iluminam temas e questões importantes para o estudo da cidadania Brasil Império em espaços de formação, como a escola. Assim, *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, é fonte que nos oferece indícios importantes para entendermos seu contexto de produção em sintonia com o projeto de cidadania em curso.

²³ Sobre educação no Império ver: CASTANHA, A. P. Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial. **Histedbr**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html Acesso em: 10 jan. 2020. PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

3.2 *O Cortiço*, cidadania e sociedade: diálogos possíveis

A temporalidade histórica que decidimos concentrar nossa reflexão, nesta etapa da pesquisa, compreende o ano de 1822, com a Independência, indo até a implantação da República em 1889. Fazemos isso observando o contexto de vida e produção artística do escritor Aluísio Azevedo, sobremaneira, situando temporalmente os dois romances tomados por nós como fontes. Embora já tenhamos apresentado dados biográficos referentes ao escritor brasileiro, se faz importante retomar aspectos da vida e obra do autor, contextualizando o romance *O Cortiço*.

O Cortiço é obra que teve sua primeira publicação no ano de 1890, consagrando Aluísio Azevedo entre os grandes escritores brasileiros. A obra sintetiza com clareza de exposição a vertente naturalista do autor e permite ao leitor uma observação rica acerca da realidade social e política do contexto vivido pelo escritor. A qualidade da escrita e o sucesso conquistado junto ao leitor possibilitaram adaptações do romance para o cinema nacional, com filme dirigido por Francisco Camargo Júnior, no ano de 1978²⁴. Além do cinema, a obra também ganhou adaptação para a arte em quadrinhos²⁵.

Sendo o nono romance publicado por Aluísio Azevedo, em 1890, *O Cortiço* é referência para estudos que levem em consideração o naturalismo no Brasil, embora não seja o único do autor. *Casa de pensão* (1884) e *O homem* (1887) também podem ser observados como obras onde é possível perceber a vertente do naturalismo agindo sobre as escolhas do autor.

Em *Casa de pensão* tem-se uma crítica construída por Aluísio acerca dos desvios sociais como resultante da influência do meio e como causador da degeneração moral e social dos personagens. O cortiço, em *O Cortiço*, está para a pensão, de Dona Maria Hortêncina, em *Casa de pensão*, ambos influenciam comportamentos individuais e coletivos.

Acerca do contexto de produção, chama atenção o método empregado por Aluísio Azevedo na construção do romance *O Cortiço*. Aqui vale destacar a questão do método para termos orientação sobre o itinerário intelectual utilizado pelo autor. Uma vez que o escritor filia-se a escola naturalista, seu método de trabalho é peculiar uma vez que pretende ser experimental, como discutimos anteriormente. Em *O Cortiço* a experimentação literária

²⁴ O filme pode ser localizado na rede, em: <https://www.youtube.com/watch?v=USdxKiALLi0>

²⁵ Ver AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Roteiro e Adaptação Ronaldo Antonelli; desenhos Francisco F. Vilachã; cores Fernando A. A. Rodrigues. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

aluisiana deixa transparecer sua relação com o mundo de forma explícita, sem ser única²⁶. Seu método de observação e escrita fora fundamental para construção de suas obras naturalistas.

Sabes, e se não sabes fica sabendo, que os fatos que deixamos aqui tão à míngua descritos não são puramente inventados por nós, mas colhidos aqui e ali, da vida real. Cada um dos tipos deste romance tem atrás de si um ou mais indivíduos que encontramos na rua, no tetro, nas repartições públicas ou nalguma repartição de família. Andamos como os tropeiros de sacos as costas, a mariscar por aí neste mistifório de paixões boas e más, de bons e maus impulsos, de intenções de toda a espécie, nessa mistela de virtudes heroicas e misérias degradantes de cuja argamassa se forma essa estranha coisa que se chama vida humana. (AZEVEDO, 1882, p.. 171)

O registro deixado por seus contemporâneos nos indica a atmosfera construída por Aluísio Azevedo na construção de suas obras. Se *Mistérios da Tijuca* dava linhas escritas para a vida de sujeitos diversos e a heterogeneidade da sociedade, os preparativos para *O cortiço* trilhou essa perspectiva.

Os primeiros apontamentos para *O cortiço* foram colhidos em minha companhia em 1884, numas excursões para ‘estudar costumes’, nas quais saímos disfarçados com vestimenta popular: tamanco, sem meia, velhas calças de zuarte remendadas, camisas de meias rotas nos cotovelos, chapéus forrados e cachimbos no canto da boca. (Pardal Mallet, *O cortiço*. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 25. 05. 1890. apud MÉRIAN, 1988, p. 518)

O cuidado que Aluísio teve ao visitar a realidade dos diversos sujeitos é questão fundamental para, por meio de seus escritos, alcançarmos uma dada representação social. Esse ponto realça a concepção de que, para um trabalho de fundo historiográfico, é preciso “inserir autores e obras literárias específicas em processos históricos determinados” (PEREIRA; CHALHOUB, 1998, p. 08). Assim, chegamos à realidade histórica e social de Aluísio Azevedo e de *O cortiço*, mas não apenas na temporalidade que resguarda autor e obra, mas, e também, nos contextos micro e macro dos acontecimentos, da conjuntura histórica que circundava ambos.

²⁶ Como já citamos *Casa de Pensão* e *O homem*, são dois outros romances com características naturalistas. O primeiro traz constrói um enredo com objetivo de expor ao leitor a influência que o meio exerce sobre o comportamento e a evolução do caráter do personagem Amâncio Vasconcelos, um jovem estudante maranhense que muda-se para a Corte afim de estudar medicina, mas que acaba por desvirtuar-se de um futuro promissor. O desvio moral seria acometido após a vivência do jovem com viciados, jogadores e prostitutas, entre outros personagens que acabam por corrompê-lo. *O homem* deixa transparecer uma crítica do autor aos costumes socais em relação à educação dada as mulheres, que, muito afeiçoada ao romantismo acabava com modelar jovens psicologicamente frágeis. Na obra *Magda* é a personagem que simboliza a histeria como fruto de uma má educação, incapaz de projetar esposas conscientes sobre seu papel da sociedade, mais precisamente na ordem familiar.

Uma interpretação da obra pode nos levar a exposição e crítica feita pelo escritor às vidas nos cortiços, o plural aqui entendido como elemento motriz para análise da diversidade social, mas também pode identificar a questão da identidade e os conflitos pós-independência. O surgimento das classes sociais na Corte, o trabalho e a exploração dos trabalhadores, a decadência moral e ética como resultantes da miséria extrema e sobre a relação entre modernidade e urbanização no século XIX. Escravidão e abolicionismo também são temas de reflexão a partir e por meio da obra.

Do contexto macro ao micro temos o século XIX como moderador das relações construídas entre Aluísio Azevedo e seus personagens e entre estes e a realidade vivenciada pelo escritor. Como mencionado anteriormente, os primeiros anos do século XIX em sua relação com a construção da cidadania no Brasil aponta para esforços, no sentido de eleger direitos, como a educação e voto para as pessoas, mesmo em circunstâncias particulares, como vimos. Aqui podemos identificar um ponto de convergência entre *O cortiço*, a sociedade brasileira e a cidadania, materializado no aspecto da exclusão que é representada pela vida dos personagens em *O cortiço*.

A representação social presente na obra de Aluísio Azevedo se aproxima das realidades locais, em relação à do Rio de Janeiro e suas camadas populares no final do século XIX. Isso na medida em que a crítica construída pelo autor, a essa realidade, se aproxima do projeto de modernização que marca o Segundo Império. Assim, a representação feita pelo escritor aproxima-se da visão deixada pela imprensa, acerca dos cortiços na Capital.

O estudo da vida nos cortiços e as estatísticas de seus habitantes daria assunto por si só para largas observações. Dentro desta cidade em que estamos, há outras pequenas cidades que ninguém vê, a não serem os seus moradores. No meio de uma quadra de casas, há um pequeno portão, com um largo corredor, e no fim uma população. É aí o cortiço. Fechado por todos os lados, só penetra dentro dele o ar que nenhuma brisa altera nem agita, o ar preso ao solo pelos miasmas que dele sobem. O trabalhador quando se recolhe ali, cheio de cansaço, ofegante ainda, com o corpo inundado de suor, mete-se num pequeníssimo quarto com mais cinco ou seis companheiros, em idêntico estado, e adormecem envolvidos de miasmas, formando em torno de si um ar viciado e pestilento, que, se não produz a febre amarela, pode produzir qualquer peste pior ainda. E esses cortiços não os vemos nós, e muitas autoridades não os conhecem. E a razão é fácil de perceber enquanto a essa ultima circunstancia: os habitantes dessas moradias de nossa 'cidade oculta' são pacíficos e laboriosos, entregando-se de dia ao trabalho de que vivem e descansando de noite das fadigas quotidianas. Apesar de em tão pequeno espaço se reunir tanta gente, e de não ser ele policiado, raras vezes necessita a autoridade entrar ali para conter a ordem. O sossego é tão profundo nessa habitações como a imundície. (Os cortiços, **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 18. 06. 180, p.1. apud MÉRIAN, 1988, p. 516)

A descrição feita por um veículo de imprensa da época se aproxima da imagem construída por Aluísio em sua obra *O cortiço*.

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 2011, p. 38)

A preocupação em fazer representar o cotidiano de sujeitos simples e marginalizadas, nos permite situar esses sujeitos em relação a um projeto de urbanização e modernização. Nesse sentido, o cortiço é agente importante na observação de Aluísio Azevedo, que entendia ter a literatura uma função de apresentar e esclarecer leitores acerca do desenvolvimento social da sociedade carioca. Assim, o cortiço destaca-se como espaço motriz no desenvolvimento humano, sendo destacado pela ótica naturalista do escritor.

A preocupação que Aluísio Azevedo teve em fazer representar os cortiços cariocas, e a rotina de seus moradores, proporciona ao leitor chegar até o modo como acontecia a relação entre a vida dos seus habitantes e a esfera externa ocupada em articular e executar o projeto de cidadania em curso.

Mantendo vínculos com acontecimentos que se desenvolviam no campo sociopolítico, a exemplo do movimento abolicionista, o dia-a-dia dos personagens de *O Cortiço*, na medida em que representa o cotidiano de populações periféricas, permite perceber o modo como o projeto de cidadania em curso era posto em prática. A partir desse ponto podemos levantar o seguinte questionamento: como estava sendo processado o status de cidadania em relação às camadas populares? A resposta à pergunta vincula-se ao modo como determinados direitos eram confeccionados e como se dava sua prática, pois, como vimos em relação a oferta da educação popular e o voto são fatores de uma cidadania incerta para muitos.

A miséria presente no conjunto de moradias que forma o cortiço, e as péssimas condições de vida dos personagens, transparece um estágio de desenvolvimento da cidadania no qual o apreço aos direitos sociais não esteve ao alcance de grupos marginalizados. Logo, grupos populares estiveram afastados de um processo de construção da cidadania coletiva e igualitária, questão expressa na condição dada ao negro cativo, ao trabalhador das minas ou a questão do analfabetismo. Esses são alguns dos pontos fundamentais para pensarmos a

configuração histórica da cidadania na História do Brasil e como tais questões contribuem para perspectivas que almejam discuti-la no ensino e por meio de *O Cortiço*.

3.3 Cidadanias no/pelo ensino da História e a partir das lentes de *O Cortiço*

Iniciamos esse capítulo comentando a cidadania enquanto fundamentação para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De fato, a cidadania é agente presente nos documentos oficiais para a Educação, com destaque para os momentos que sucederam a Constituição de 1988, também reconhecida por Constituição Cidadã. O título deve-se, sobretudo, ao tratamento dado a direitos e garantias deliberados pela Carta, a igualdade de todos perante a lei, a garantia da liberdade de expressão, liberdade de prática para qualquer religião, o direito a educação, moradia, previdência social, a proteção à maternidade e à infância²⁷. Assim, o papel da cidadania, enquanto elemento orientador e formador de ideias, é fundamental para nossa prática social e política.

Outro documento que versa explicitamente acerca da cidadania e de sua influência em suas diretrizes é a Base Nacional Comum Curricular. Como documento que tem como um de seus objetivos atender a Constituição Federal de 1988, a BNCC é enfática em condicionar a relação entre cidadania e experiências de vida. Assim, o texto procura, por exemplo, alinhar sua interpretação de competência com a prática cidadã, em que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08)

A descrição feita pela BNCC em relação a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que cooperem com o exercício da cidadania representa o esforço em atender o Artigo 205 da Constituição Federal. Observar a postura que documentos oficiais tomam em relação à cidadania é interessante para podermos compreender o espaço que pode ser construído para e por meio dos conhecimentos oriundos de disciplinas como a história.

Mediante a importância da cidadania no espaço escolar temos no horizonte quais possibilidades podem ser pensadas a partir da relação entre cidadania e conhecimento histórico na escola. Nesse sentido, pensar os usos das fontes por professores de História é uma

²⁷ Ver: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/240272-os-avancos-trazidos-pelo-texto-promulgado-e-1988/>

constante para o exercício reflexivo, algo que envolve o trabalho com fontes escritas, a exemplo da literatura.

Uma vez que a obra *O cortiço* agrega elementos importantes para pensarmos a questão da cidadania como eixo entre sociedade e política brasileira na segunda metade do século XIX, esses também são passíveis para reflexão entre cidadania e ensino de história. De modo a melhor organizar nossa discussão, podemos canalizar nossos esforços a partir de três fios que conduzem a perspectiva da cidadania à época e orientam a narrativa da obra: os cortiços, a escravidão e a condição dos grupos marginalizados e/ou excluídos (pobres, afrodescendentes, trabalhadores).

3.3.1 Os cortiços em *O Cortiço*: espaço, cidadania e o ensino da História

O Cortiço, como fora apontado, é espaço de destaque em algumas das obras de Aluísio Azevedo, assim ocorre em *O Cortiço* e *Casa de pensão*. Podemos entender o cortiço como espaço de destaque para a visão de mundo do autor e para os seus objetivos enquanto artista ligado ao movimento naturalista. Essa questão diz sobre a vinculação artístico-ideológica do autor e nos auxilia a pensar um primeiro ponto para inserção/discussão do romance *O Cortiço* nas aulas de história, o cortiço. Assim, sendo objeto para o desenvolvimento de propostas e reflexões didático pedagógicas, na obra em questão tem-se a possibilidade de alinhar o espaço como primeira perspectiva para o processo de ensino aprendizagem.

Em meio a uma pesquisa que precede a ação e reflexão em sala de aula, o professor de história poderá entrar em contato com posicionamentos em relação à obra de Aluísio Azevedo. Esse tipo de investigação é insumo importante para construção do contato entre o agente do tempo presente, o estudante, e àqueles que circundaram a obra, o autor e o contexto histórico, elementos do tempo passado.

Nesse sentido, o contexto pode levar o professor de história a identificar críticas que se situam em relação ao estágio de desenvolvimento da literatura nacional e, por meio do qual, poderá, o leitor, identificar o significado do cortiço enquanto elemento estético. Assim está no comentário feito por Artur Azevedo, no jornal *Correio do Povo*.

Os brasileiros que até hoje se têm esgrimido no romance [...] escolheram sempre uma sociedade convencional, mais europeia que nossa; ao que parece receavam enlamear as botas penetrando noutros lugares que não fossem os salões do Botafogo e as “repúblicas” dos estudantes sentimentais. Aluísio Azevedo foi aos cortiços, meteu-se entre essa população heterogênea das estalagens (AZEVEDO, *Flocos, Correio do Povo*: Rio de Janeiro, 18/05/1890)

A fala de Artur Azevedo sintetiza a composição humana em *O cortiço*, e, portanto, carece de atenção para atividade que desejam lançar-se sobre o aspecto biográfico da fonte em questão. Nesse ponto, é possível e necessário, para as aulas de história, ir além do aspecto estético da obra e fazer os estudantes perceberem que, para além da renovação, descrita por Artur, há um perfil de leitura que o crítico deixa transparecer. Junto a esse gosto, tem-se o perfil dos receptores das ideias literárias em voga. A crítica destina-se às classes abastadas e que percebiam na cultura europeia um modelo a ser contemplado, deixando de conhecer a realidade local na potencialidade de seu aspecto plural, heterogêneo.

Uma crítica contemporânea à obra também representa aspecto importante para o trabalho com *O cortiço* em sala de aula. Assim, o estudo biográfico traz uma interessante exposição da relação entre vida dos personagens e o espaço, o cortiço e que pode ser utilizado por professores em sala de aula.

Ao redor de João Romão evolui o mundo do cortiço, formigueiro onde lutam pra viver imigrantes portugueses e italianos, operários brasileiros brancos, mulatos ou negros, pequenos burgueses em falência. É esse microcosmo que faz a unidade do romance e os personagens acima citados aí vivem. (MÉRIAN, 1988, p. 555)

De fato, podemos entender a obra como um estudo social da vida nos subúrbios do Rio de Janeiro entre os anos 1880 e 1890. É desse estudo que o professor de história pode, ao tomar a obra como fonte histórica, extrair os elementos necessários a discussões em torno da cidadania. No caso particular da seleção do cortiço, do espaço, cabe colocar em evidência as experiências históricas de sociabilidade descritas por Aluísio Azevedo.

Essa observação torna possível perceber as péssimas condições habitacionais pelas quais passavam uma parcela significativa da população à época. O que remete ao contexto mais amplo do período e aos projetos de urbanização e modernização que, por sua vez, faziam parte do projeto de modernização da nação. São as práticas de sociabilidade que denunciam a rotina dos moradores no cortiço de João Romão e permitem acessar a configuração da cidadania no período histórico vigente.

E, mal vagava uma das casinhas, ou um quarto, um canto onde coubesse um colchão, surgia uma nuvem de pretendentes para disputá-la. E aquilo se foi constituindo numa grande lavanderia, agitada e barulhenta, com as suas cercas de varas, as suas hortaliças verdejantes e os seus jardinzinhos de três a quatro palmos [...] E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a fervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, naquele lameiro, e multiplica-se como larva no esterco. (AZEVEDO, 2011, p. 29)

O trecho acima representa uma contribuição para propostas pedagógicas que pensem discutir a questão da moradia enquanto orientadora no entendimento do modo como a cidadania se projetava em relação aos moradores dos cortiços. A caracterização feita por Aluísio Azevedo, sobre a formação do cortiço, deve ser entendida, antes de tudo, como recurso próprio da ficção, uma produção da literatura naturalista que tinha como propósito impressionar o leitor. Com isso, para a sala de aula faz-se necessário que, como bem aponta Circe Bittencourt (2011, p. 334) o professor compreenda a limitação do texto para o ensino da História, buscando com isso, formas de melhor conduzir as críticas construídas pelo autor. Um caminho para tal questão é buscar fazer interagir presente e passado, aproximando o enredo construído em *O Cortiço* da atualidade, das experiências dos estudantes. Acreditamos que tal esforço bloqueará leituras que se limitem a refletir o tempo passado, o da obra e do autor, sem as devidas e possíveis aproximações com a realidade de moradia de milhares de brasileiros na atualidade, moradores em condições degradantes de habitação.

Marizete Lucine (2000, p. 07) chama atenção para necessidade de uma perspectiva para o Ensino de História na qual o movimento da história seja percebido, por professores e alunos, como constituidor do presente. Nesse sentido, a cidadania ganha poder de significar um elo de condução entre as formas precárias de habitações no Brasil do final do século XIX, os cortiços, e aquelas comumente apresentadas aos estudantes na televisão e mídias sociais, as favelas, periferias dos centros urbanos ou em regiões pobres do país.

Uma análise nesse sentido possibilita, entre outras, uma avaliação acerca de modos de vida, da relação que sujeitos diversos mantinham com o projeto de cidadania em curso, gestado por forças institucionais, mas que não os contemplavam no âmbito dos direitos sociais.

Sobre o aspecto da questão urbana e do desenvolvimento social do Brasil no período que transcorre a história em *O Cortiço*, as reflexões acerca do espaço urbano no Rio de Janeiro oitocentista é orientador para o processo de ensino aprendizagem.

As estalagens eram grupos de minúsculas casas térreas enfileiradas – os quartos ou casinhas –, de dimensões, compartimentos e demais elementos reduzidos ao extremo, que surgiam por volta de 1850. As casas-de-alugar-cômodos, ou casas-de-cômodos, eram casas subdivididas que se multiplicaram no período republicanos. Estas eram as formas possíveis de aproveitamento do restrito espaço disponível nas antigas freguesias centrais. Assim, os quintais e terrenos livres foram cobertos de frágeis casinhas e, posteriormente casas foram desocupadas e subdivididas em cômodos. Lotes e casas eram encortiçados e transformados em estalagens e casas-de-cômodos. Apesar de serem objetos arquitetônicos de formas diferentes, são iguais em sua essência, não por serem indistintamente chamados de *cortiços*, nem por

terem os mesmo elementos de uso coletivo – w. c., banheiro, tanque, pátio, corredor –, mas também por serem todos produtos resultantes de um mesmo sistema de produção de moradias. Neste sistema, proprietários cediam seus imóveis (casas, quintais, terrenos) a terceiros que investiam pequenas economias na construção de casinhas ou na subdivisão de edificações existentes. Os alugueis eram considerados óbitantes e os rendimentos fabulosos. Construir pequenos cortiços tornou-se uma prática comum entre proprietários e arrendatários de imóveis; na virada do século estavam presentes por toda a cidade, abrigando considerável parcela da população. (VAZ, 1994, p. 573)

Segundo Circe Bittencourt (2011, p. 334), a presença do documento histórico em sala de aula remete a uma necessária abordagem crítica do mesmo, por professores e estudantes. Assim, faz-se necessário ao professor recorrer, quando de seu planejamento, à historiografia sobre a urbanização na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XIX, como forma de construir narrativas que interligam/aproximam o enredo da obra, particularmente o ambiente descrito, o cortiço, da conjuntura política e social vivenciada no Brasil à época.

A descrição de Vaz é um exemplo de como a representação construída por um dado autor relaciona-se com a realidade presenciada por ele e relatada em prosa, à sua forma ficcional. Localizado no mundo e agindo a partir e por meio da influência deste. Inserido na realidade de fins do século XIX, *O Cortiço* tratou de registrar não apenas espaços, mas também as gentes do Rio de Janeiro, o povo em sua diversidade social. Questão importante para em sala de aula discutir como, no plano particular, a condição de pessoas simples esteve manifesta diante do projeto de cidadania em desenvolvimento.

Para a sala de aula, a questão das moradias populares, que ganha representação no romance, pode atender discussões em torno do modo como o direito à moradia deixa perceber um processo tortuoso na constituição da cidadania no Brasil. Essa questão também pode ser entendida pelo professor de história como oportunidade para discussões em torno da realidade das moradias populares na atualidade. A discussão pode acontecer, por exemplo, tomando a realidade urbana do Rio de Janeiro no fim do século XIX a qual permitiu surgir as primeiras moradias populares em regiões que, futuramente, se tornariam periferias e regiões marginalizadas.

3.3.2 Escravidão e possibilidades para pensar a cidadania nas aulas de história

Em *O cortiço* a temática da escravidão aparece personificada na personagem escrava Bertoleza. Na cronologia, onde o cortiço se desenvolve, Bertoleza é a primeira personagem e aparece ao lado de João Romão, no início são parceiros em negócios, mas logo passam a morar juntos, iniciando uma relação amorosa. Enganada por João Romão, Bertoleza crê ser

livre, que este teria comprado sua alforria. A farsa rende a João Romão a confiança de Bertoleza que lhe entrega seus rendimentos e passa a ocupar o lugar de parceira comercial, ao tempo que a estalagem aumenta e a acumulação de bens torna-se uma constante para João Romão.

O caminho de reflexão que propomos é o de colocar em linha de aproximação o sistema escravocrata e as engrenagens da cidadania, para, a partir disso poder interrogar, no contexto do ensino da História, a cidadania para negros e seus descendentes no contexto da escravidão institucionalizada.

No Brasil, mas não apenas nele, é bom destacar, a escravidão era sustentada tanto por uma crença na desigualdade natural dos homens como, e cada vez mais, pelo respeito ao direito liberal de propriedade privada. Sendo o escravo propriedade de seu senhor, a questão da igualdade dos cidadãos perante a lei ficava circunscrita àqueles que fossem livres. Por isso, o dilema entre liberdade e propriedade, que perpassou todos os debates e revoltas (e que também existiu nos Estados Unidos) não deve ser visto como falacioso, ou como exemplo de “ideias fora do lugar”, mas muito pelo contrário. (MUNANGA; GOMES, 2009, p. 156)

A figura do escravo, em relação à cidadania, expõe um quadro contraditório quando imaginamos a cidadania, enquanto um conjunto de direitos que incluem a liberdade e a dignidade humana. A contradição estava, pois, na propriedade privada estar materializada no negro escravizado. Essa é uma questão fundamental para pensarmos a inviabilidade de um projeto total de cidadania coexistindo com a escravidão, algo que merece espaço e atenção na disciplina história.

Uma vez que a prática na disciplina história pode recorrer a elementos do presente para o trabalho com os conteúdos didáticos, o lugar do negro na sociedade brasileira e em relação aos direitos sociais, por exemplo. Um caminho é o de colocar em discussão, junto aos estudantes, a realidade do povo negro na atualidade, trabalhando estatísticas que apontam como essas pessoas são atendidas em seus direitos sociais básicos, a exemplo da educação.

Em relação à sala de aula, o professor de história pode recorrer a dados oficiais que evidenciam o grau de escolaridade da população negra no Brasil, os índices da presença dos negros na Educação Superior, entre outras possibilidades que vão desde as condições de habitação dessas pessoas, sua expectativa de vida, o acesso à saúde e ao trabalho digno. Esse contexto auxiliará a perspectivas de reflexão em torno dos reflexos históricos de um longo e complexo processo de marginalização de determinados sujeitos em relação aos elementos básicos de cidadania e como eles podem ser observados na atualidade.

Estando a relação cidadania e escravidão no horizonte do processo de ensino aprendizagem, cabe ao professor investigá-la sob o prisma histórico do acontecimento, do processo de escravidão. Não havendo esse esforço no processo de planejamento pedagógico, corre-se o risco de uma análise restrita e/ou superficial do impacto que a escravidão teve no processo de coordenação dos direitos civis para a população negra. Essa atenção é necessária, pois:

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana de escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos aos exercícios da cidadania civil revelaram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce seu poder em algumas áreas do país e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas. (CARVALHO, 2013, p. 45)

A análise feita por Carvalho aborda o desenvolvimento de questões históricas no plano macro. São questões que agregam ações múltiplas em contextos diversos e que estiveram traduzidas em vidas de sujeitos simples, e que, comumente, não ganham representação nos manuais didáticos. Nesse sentido, *O cortiço* auxilia o observador da História, o estudante/professor, a ter contato com uma representação aceca dessas formas de vida que compunham a força motriz dos acontecimentos. Aqui, a personagem Bertoleza ganha espaço, inicialmente por dar significado material a política disseminada pela ideologia da superioridade das raças do século XVIII e que, no Brasil, esteve traduzida na política de branqueamento.

Como dito anteriormente, Bertoleza mantém uma relação muito próxima com João Romão, no início eram apenas amigos em negócios, mas logo estavam íntimos. O relacionamento é possível, segundo a fala do narrador, graças à origem de João Romão, uma vez que: “Ele propôs-lhe morarem juntos, e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda cafusa, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior.” (AZEVEDO, 2011, p. 18). A união, com um homem de raça superior, era entendido como avanço, entretanto a vida sofrida persistiria...

Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre; às quatro horas da madrugada estava já na faina de todos os dias, aviando o café para os fregueses e depois preparando o almoço para os trabalhadores de uma pedreira que havia para além de um grande capinzal aos fundos da venda. Varria a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna, quando o amigo andava ocupado lá por fora; fazia a sua quitanda durante o dia no intervalo de outros serviços e à noite passava-se para a

porta da venda, e, defronte de um fogareiro de barro, fritava fígado e frigia sardinhas, que Romão, ia pela manhã, em mangas de camisa, de tamancos e sem meias, comprar à praia do Peixe. (AZEVEDO, 2011, p. 19)

A passagem acima de *O cortiço* está inserida no contexto de existência do sistema escravagista. O enredo da obra localiza-se em tempos que antecedem a abolição, em 1888. Embora não haja uma datação precisa pelo autor, o desenvolvimento da história e as ações dos personagens deixa transparecer que o contexto da ficção antecede a abolição. Bertoleza tinha na união com um português branco um caminho para melhoria de vida, algo que não acontece e a personagem vive uma rotina de trabalho exaustiva até sua morte, ao final do romance.

Sendo interesse de o professor de história abordar a cidadania no contexto da escravidão, outro trecho que pode interessar à discussão em sala de aula é a referência ao contexto histórico da época, a qual é representada pelo autor.

Havia ainda, sob as telhas do negociante, um outro hóspede além do Henrique, o velho Botelho. [...]

Devorava-o noite e dia, uma implacável amargura, uma surda tristeza de vencido, um desespero impotente, contra tudo e contra todos, por não lhe ter sido possível empolgar o mundo com as suas mãos hoje inúteis e trêmulas. E, como o seu atual estado de miséria não lhe permitia abrir contra ninguém o bico, desabafava vituperando as ideias da época.

Assim, eram às vezes muito quente as sobremesas do Miranda, quando entre outros assuntos palpitantes, vinha à discussão o movimento abolicionista que principiava a formar-se em torno da lei Rio Branco. Então o Botelho ficava possesso e vomitava frases terríveis, para a direita e para a esquerda, como quem dispara tiros sem fazer alvo, e vociferava imprecações, aproveitando aquela válvula para desafogar o velho ódio acumulado dentro dele.

– Bandidos! Berrava apoplético. Cáfila de salteadores! (AZEVEDO, 2011, p. 33-34)

O trecho acima demonstra, com objetividade, a forma como a abolição era recepcionada nos espaços privados, onde as relações interpessoais se concretizavam e o medo da destituição do poder sobre o escravizado enquanto propriedade aparecia. A resistência em promulgar o fim da escravidão e fazer chegar alguns dos efeitos da cidadania para a população negra, como vimos em Carvalho (2013, p. 45), esteve traduzida no comportamento de sujeitos da vida social.

O recorte também coloca em evidência o valor histórico da obra, que é traduzida na representação da realidade vivida por Aluísio Azevedo. Essa questão, segundo Pagès (2013), colabora com o processo de ensino aprendizagem ao aproximar o leitor-estudante de um contexto passado mediante uma linguagem e uma estética objetiva.

Em relação ao contexto presente na representação sobre o movimento abolicionista, em *O cortiço*, e a citação da Lei Rio Branco, é interessante que se destaque o papel de grupos hegemônicos e detentores do poder para o lento processo que culminou com a Abolição. Outro dado importante a ser posto em discussão, em sala de aula, é a socialização da escravidão no século XIX. Aqui vale sublinhar o espaço que a escravização alcançou após quase quatro séculos de existência.

Nas cidades, muitas pessoas possuíam apenas um escravo, que alugavam como fonte de renda. Em geral, eram pessoas pobres, viúvas que tinha no escravo alugado seu único sustento. O aspecto mais contundente da difusão da propriedade escrava revela-se no fato de que muitos libertos possuíam escravos. Testamentos examinados por Kátia Mattoso mostram que 78% dos libertos da Bahia possuíam escravos. Na Bahia em Minas Gerais e outras províncias, dava-se até mesmo o fenômeno de escravos possuírem escravos. (CARVALHO, 2013, p. 48-49)

Diante dessa realidade, o aspecto de socialização da prática escravagista entre a população é um ponto importante a ser discutido em sala de aula e permite a professores e estudantes perceberem com mais nitidez a posição do autor em relação à escravidão. Segundo Carvalho (2013, p. 49) o abolicionismo no Brasil teria seguido caminho diferente do abolicionismo europeu e norte-americano, isso a partir do entendimento que cada movimento tinha acerca da escravidão e da liberdade.

No Brasil, abolicionistas, como José Bonifácio e Joaquim Nabuco descreviam a escravidão como um mal à nação e ao desenvolvimento das classes sociais, algo diferente do movimento anglo-saxônico, que pautava seus ideais na religião e na Declaração de Direitos (CARVALHO, 2013, p. 49). A liberdade individual não teria tanto peso no Brasil como teve na América do Norte e no pensamento iluminista europeu (CARVALHO, 2013, p. 49). Assim, essa perspectiva de pensamento acabou por consolidar posturas de sujeitos ilustres, pensadores e críticos da sociedade, como os citados por Carvalho, e o próprio Aluísio Azevedo que em *O cortiço* expõe as péssimas condições de vida dos escravos, mas não as coloca como fruto da exploração do negro.

Fazer observar a posição do autor em relação à escravidão, no contexto da cidadania, pode ser caminho que atender dúvidas em sala de aula. Isso porque, enquanto positivista, Aluísio Azevedo foi crítico contundente da política imperial e dos males da sociedade, a exemplo da escravidão. Aqui, interessa ao professor realçar a natureza da militância política do autor em relação ao seu tempo, e, munido de pressupostos teóricos, como os demonstrados por Carvalho (2013) problematizar o engajamento do autor. Havia, em Aluísio Azevedo, uma

preocupação com a presença da escravidão na sociedade brasileira, entretanto, a representação que faz do escravizado, em *O Cortiço*, é caricatural de seu contexto.

A criadagem da família do Mirada compunha-se de Isaura, mulata ainda moça, moleirona e tola, que gastava todo o vintezinho que pilhava em comprar capilé na venda de João Romão; uma negrinha virgem, chamada Leonor, muito ligeira e viva, lisa e seca como um moleque, conhecendo de orelha, sem lhe faltar um termo, a vasta tecnologia da obscenidade, e dizendo, sempre que os caixeiros ou fregueses da taverna, só pra mexer com ela, lhe davam atrações: “Oia, que eu me queixo ao juiz de orfe!” (AZEVEDO, 2011, p. 32)

Diante da possibilidade de leituras equivocadas do trecho, uma vez que estereótipos podem influenciar na análise dos estudantes, é importante a manifestação do professor de história em, não apenas explicitar o caráter artístico-estético-ficcional da obra, mas ir além, discutindo a condição do escravo. A partir dessa questão pode-se lançar mão de uma reflexão que pensa a educação dada à população escrava. Isso de modo a possibilitar uma construção de entendimento que relaciona as péssimas condições de educação formal para a esmagadora maioria da população cativa e a linguagem utilizada pela personagem Leonor. Assim, o professor pode agregar questões que informam sobre a importância e a relação estabelecida entre direitos civis, de liberdade, e sociais, da educação, ambos negados ao escravo.

Sobre a importância em intervir de modo a contextualizar a fala da personagem Leonor, cabe ressaltar a diversidade na composição cultural da escola brasileira, a qual, em seu quadro, estudantes possam se identificar racialmente com o trecho. Essa proposta de reflexão aproxima-se do texto das *Diretrizes* quando está vem falar acerca da necessidade de práticas, didático-pedagógicas, atentas a uma postura crítica e de reconhecimento em relação ao passado de africanos e afro-brasileiros escravizados.

Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2013, p. 134)

Com isso, *O Cortiço* ocupa espaço importante enquanto fio condutor de estudos acerca da relação entre escravidão e cidadania, e, como vimos, abre espaço para desconstrução de visões de mundo preconceituosas na atualidade. A diversidade presente na representação literária permite expandir o horizonte em que repousa a cidadania e alcançar outros sujeitos, igualmente marginalizados e/ou excluídos na História, e que são passíveis de abordagens na disciplina história.

3.3.3 Trabalho e cidadania no ensino da História

O Cortiço é uma representação da sociedade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. Em meio a essa representação são apresentados aspectos sociais, políticos e econômicos, e que apontam o estágio histórico em que se encontrava a cidadania no contexto da sociedade carioca à época. O espaço utilizado por Aluísio Azevedo para justificar, por meio do naturalismo, sua compreensão de mundo é o cortiço, e os sujeitos empreendidos em seu projeto de estudo social são pobres, mestiços, negros e comerciantes em ascensão.

A partir dessa variedade de representações, há espaço para o universo dos trabalhadores, para o mundo do trabalho. Comerciantes, lavadeiras, soldados, e trabalhadores das minas são alguns dos grupos que nos permitem observar o desenvolvimento da cadeia trabalhista. Sob a perspectiva aluisiana, e naturalista, identifica-se o modo como as pessoas se percebiam enquanto sujeitos do tempo e do espaço. Para a disciplina história esses aspectos da representação significam a oportunidade de pensar a cidadania a partir do trabalho e das questões que o cerca.

Segundo o biógrafo Jean-Yves Mèrian, “*O cortiço* é uma denúncia do sistema de exploração no qual os comerciantes portugueses mantinham o Brasil.” (1988, p. 577). Essa definição encontra suporte nos trechos que destacamos abaixo, aqueles que nos interessam foram postos em itálico. O diálogo ocorre entre os personagens João Romão (proprietário de pedreira) e Jeronimo (trabalhador de pedreira).

- Quanto lhe dão lá?
- Setenta mil-réis.
- Oh! Isso é um disparate!
- Não trabalho por menos...
- Eu, o maior ordenado que faço é de cinqüenta.
- Cinqüenta ganha um macaqueiro...
- Ora! tenho aí muitos trabalhadores de lajedo por esse preço!
- Duvido que prestem! Aposto a mão direita em como o senhor não encontra por cinqüenta mil-réis quem dirija a broca, pese a pólvora e lasque fogo, sem lhe estragar a pedra e sem *fazer desastres!*
- Sim, mas setenta mil-réis é um ordenado impossível!
- Nesse caso vou como vim... Fica o dito por não dito!
- Setenta mil-réis é muito dinheiro!...
- Cá por mim, entendo que vale a pena pagar mais um pouco a um trabalhador bom, do que estar a sofrer desastres, como o que sofreu sua pedreira a semana passada! *Não falando na vida do pobre de Cristo que ficou debaixo da pedra!*
- Ah! O Machucas falou-lhe no desastre?
- Contou-mo, sim senhor, e o desastre não aconteceria se o homem soubesse fazer o serviço! (AZEVEDO, 2011, p. 48)

A cena prossegue...

O vendeiro escutava-o em silêncio, apertando os beiços, aborrecido com a ideia daquele prejuízo.

— Uma porcaria de serviço! Continuou o outro. Ali onde está aquele homem é que deviam ter feito a broca, porque a explosão punha abaixo toda esta aba que é separada por um veio. Mas quem tem aí o senhor capaz de fazer isso? Ninguém; porque é preciso um empregado que saiba o que faz; que, se a pólvora não for muito bem medida, nem só não se abre o veio, *como ainda sucede ao trabalhador o mesmo que sucedeu ao outro!* É preciso conhecer muito bem o trabalho para se poder tirar partido vantajoso desta pedreira! Boa é ela, mas não nas mãos em que está! É muito perigosa nas explosões; é muito em pé! Quem lhe lascar fogo não pode fugir senão para cima pela corda, *e se o sujeito não for fino leva-o o demo!* Sou eu quem o diz! (AZEVEDO, 2011, p. 52-53)

O diálogo prossegue em meio à negociação sobre os vencimentos de Jeronimo e o corpo de trabalhadores na pedreira.

— Abusam, porque tenho de olhar pelo negócio lá fora...

— Comigo aqui é que eles não fariam cera. Isso juro eu! Entendo que o empregado deve ser bem pago, ter para a sua comida à farta, o seu gole de vinho, mas que deve fazer serviço que se veja, ou, então, rua! Rua, que não falta por aí quem queira ganhar dinheiro! Autorize-me a olhar por eles e verá!

— O diabo é que você quer setenta mil-réis... suspirou João Romão.

— Ah! nem menos um real!... Mas comigo aqui há de ver o que lhe faço entrar para algibeira! *Temos cá muita gente que não precisa estar. Para que tanto macaqueiro, por exemplo? Aquilo é serviço para descanso; é serviço de criança! Em vez de todas aquelas lesmas, pagas talvez a trinta mil-réis...* (AZEVEDO, 2011, p. 54)

Dos recortes feitos saltam dois pontos importantes para discussões em torno da questão dos trabalhadores no Brasil oitocentista: as condições degradantes e de exploração do trabalho e a consciência dos trabalhadores. Essas são questões fundamentais para observações acerca do desenvolvimento da cidadania no país à época, e também atendem ao pressuposto colocado pelos PCNs acerca da relação entre cidadania e conteúdos escolares. Segundo o texto:

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. (BRASIL, 2000, p. 24)

Como podemos perceber, observada em sua historicidade, compreensões acerca da cidadania devem levar em consideração o caráter conflituoso que o conceito concentra quando de seu processo de formação. Algo determinante para a seleção dos conteúdos previstos. Esse ponto aproxima-se do foco da presente pesquisa, problematizar a concepção de cidadania para a disciplina história a partir d'*O cortiço*, sobretudo, levando em

consideração a relação entre obra, contexto e direitos. Isso se torna possível, e concreto, por meio da obra, de uma análise e reflexão acerca do modo como a vida de trabalhadores simples auxilia a pensar o estágio de cidadania à época vivenciada pelo autor e estetizada pelos personagens dos diálogos acima.

Tomado pela possibilidade de lançar propostas que levem em consideração a realidade dos trabalhadores comuns, o professor de história terá sobre sua coordenação uma prática que recorre a recursos da historiografia, por meio da micro-história²⁸, por exemplo. Entendemos ser esse um caminho metodológico interessante para, em sala de aula, colocar em discussão a forma como dentro de suas respectivas individualidades, cada trabalhador relaciona-se com o processo histórico. Como, por exemplo, o trabalhador das minas entendia-se, ou não, enquanto sujeito de uma determinada classe e de qual modo isso implicou na formação das primeiras organizações classistas no Brasil.

Chamamos atenção para a micro-história a partir de uma postura que a entende enquanto orientação teórica para o trabalho prático em sala de aula. Pois, uma vez que o professor de história volta-se para refletir, no processo de ensino aprendizagem, a realidade do trabalhador das minas, encontrará na micro-história, um caminho que identifica a particularidade, o pessoal, aquilo que é vivido pelos personagens. Assim, essa perspectiva auxiliará posturas que objetivem, junto aos estudantes, uma compreensão dos comportamentos enquanto manifestações do estágio particular de uma dada consciência que se encontra representada nos personagens, a mentalidade de uma época²⁹.

Assim, uma análise particular da vida do personagem Jerônimo, por exemplo levará os estudantes à compreensão de que seu comportamento em relação aos demais trabalhadores, e futuros mandatários, obedece a um nível de consciência que existia até então em relação ao pertencimento de uma classe de trabalhadores. O particular pode ser entendido como indiciário para discussões em torno do aspecto micro nas relações sociais, onde se localiza a efetivação entre relações de trabalho e o mundo.

Abordar em sala de aula a forma como as consciências coletivas se formam ao longo da história, e por meio de um complexo processo marcado por conflitos, negociações, perdas e ganhos, é caminho importante para desmistificar preconceitos e posturas ahistóricas. Essa é

²⁸ Sobre essa questão ver: ROCHA, João Pedro P. A literatura como possibilidade para pensar a micro-história nas aulas de história. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 6, n. 11, p. 108-123, 2019. TEIXEIRA, Renata. Carlo Ginzburg e a microhistória em sequências didáticas para o ensino de história. **Revista Semina**, vol. 14, nº 1, p. 200-237, 2015.

²⁹ Mais sobre essa questão, ver: TEIXEIRA, Renata. Carlo Ginzburg e a microhistória em sequências didáticas para o ensino de história. **Revista Semina** V 14 Nº 1 2015, p. 200-237. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/5320> Acesso em 06 mai. 2020.

uma questão importante para o professor de história observar pensamentos que podem desconsiderar a realidade histórica dos sujeitos no século XIX. Esse ponto reforça ainda mais a importância e o cuidado com atividades que levem em consideração propostas reflexivas em torno de problemáticas históricas e atuais da História Nacional, a exemplo do racismo e da cidadania.

Segundo estudo feito por Mèrian (1998), em *O cortiço* o autor apenas preocupou-se em expor uma dada realidade, à luz de uma ótica naturalista. Isso permite a Aluísio Azevedo estar desapegado em relação a resoluções ou encaminhamento de propostas de melhorias na realidade de um grupo, a exemplo do dos trabalhadores.

Portanto, é importante que o professor de história atente para uma pesquisa em relação à organização de movimentos sindicais no Brasil na segunda metade do século XIX, como forma de complementar a limitação do documento, do romance. Assim, é importante colocar em evidência o incipiente contexto que circundava os direitos trabalhistas, por exemplo, algo impensado para a realidade de trabalhadores como Jerônimo e seus colegas de trabalho.

Uma vez que ao professor de história importa a perspectiva de abordar o contexto da realidade dos trabalhadores e o processo de formação das classes trabalhistas, com suas consciências de pertencimento em relação ao mundo do trabalho, tem-se como possibilidade aproximar a literatura aluiziana de outra igualmente famosa e inspiradora para o autor, *Germinal*, de Émile Zola (1885).

Germinal é obra naturalista que aborda a luta de classe, na França do século XIX, e a partir de uma greve dos trabalhadores de minas, revoltosos com a exploração do trabalho e as condições das atividades nas minas. Um estudo comparativo das obras possibilita, ao processo de ensino aprendizagem, a reflexão acerca da forma como os trabalhadores, em regiões espacialmente diferentes, posicionaram-se em relação ao mundo do trabalho. Mais uma vez, tem-se a oportunidade de desmistificar pensamentos ahistóricos, ou por vezes preconceituosos, que tendem a colocar grupos historicamente localizados, como evoluídos/involuídos e/ou avançados/atrasados. Esse aspecto dialoga com a proposta presente no texto da BNCC.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 398)

Dessa forma, o ensino da História projeta-se mediante uma questão fundamental para interpretações do passado, o pensamento histórico. Aqui a cidadania deve aparecer como condutora de reflexões amparadas no momento histórico dos trabalhadores simples no Brasil do século XIX. O foco dessa perspectiva é aproximar cidadania dos direitos sociais, estes últimos correspondendo o zelo pela boa condição humana, sobremaneira nos espaços de desenvolvimento do trabalho.

As condições de trabalho e o acidente na pedreira de João Romão aproximam-se do acidente com trabalhadores de minas e que ganhou representação em *Germinal*.

— Devagar, devagar... — disse enfim Richomme. — Já estamos perto deles, dessa maneira acabaremos de matá-los.

Realmente, o estertor era cada vez mais distinto. Era esse gemido contínuo que guiava os trabalhadores; agora eles pareciam estar por baixo das picaretas. Bruscamente, cessaram.

Todos se olharam em silêncio, arrepiados por terem sentido passar o frio da morte pelas trevas. Continuaram a cavar, inundados de suor, os músculos retesados a ponto de se romperem. Encontraram um pé e a partir daí o entulho foi retirado com a mão. Os membros foram aparecendo. A cabeça não tinha sofrido. As lâmpadas o iluminaram e o nome de Chicot passou de boca em boca. Ainda estava quente, mas com a coluna vertebral quebrada por uma rocha. (ZOLA, p. 150)

Para a sala de aula, é interessante a atenção para uma discussão que deixa explícito as diferenças espaciais e suas particularidades, a exemplo da sólida existência do movimento trabalhista na Europa em fins do século XIX e da influência das teorias socialistas no movimento, questões presentes em *Germinal*.

Em *O cortiço* não há outras passagens, como as que destacamos, em relação à vida de um grupo particular: os trabalhadores da pedreira. Entretanto, outro grupo de trabalhadores merece referência em sala de aula: as lavadeiras. Ao longo do romance a atividade desenvolvida por mulheres, é fonte de renda de muitas famílias que viviam no cortiço. Nesse ponto, tem-se a oportunidade para atividade em torno da reflexão papel das mulheres na composição familiar no contexto da ampla desigualdade social que acarretava a vida dos moradores dos cortiços cariocas.

Ambos representam o mundo do trabalho na realidade do cortiço e expõe, para o leitor, a falta de forças fomentadoras de direitos aos trabalhadores e de incentivo ao exercício da cidadania. Para o professor de história tem-se a possibilidade de ir além e observar a realidade de outros grupos de trabalhadores, a exemplo dos operários nas fábricas, com espaço para trabalhadores escravos nesse contexto (SOARES, 2015), e de modo a discutir o modo como relações trabalhistas indicam o estado de desenvolvimento da cidadania, não necessariamente positivo.

No caso particular do Brasil, e a partir da realidade dos trabalhadores representados por Aluísio Azevedo, a cidadania mostrava-se aquém daquilo que poderia ser, sendo que sua configuração atual, e em relação à realidade dos trabalhadores, fora algo conquistado, sobretudo, ao longo do século XX, com destaque para a Constituição Cidadã, em 1988.

O texto da LDB discorre sobre a educação como ferramenta que fomenta a formação para o exercício da cidadania. Para a BNCC, tal exercício constitui-se na consciência em reconhecer a diversidade de sujeitos e histórias que compõem os processos históricos. Com vimos, *O cortiço* é uma manifestação artística que ilustra a sociedade carioca em fins do século XIX. Sob as lentes da cidadania, deixa perceber o frágil desenvolvimento em que está se encontrava à época e em relação às camadas populares. O romance é, portanto, e também, um caminho para percepções plurais do passado, onde se localizam conceitos complexos e heterogêneos em relação às experiências humanas, como é a cidadania.

Deve-se ter em mente a perspectiva de pesquisadores da relação ensino de história e literatura, Blanch (2013), Bittencourt (2011) e Guimarães (2003), que sublinham a literatura como veículo que possibilita aos estudantes o contato com experiências passadas, com representações sociais. Segundo Bittencourt (2011, p. 341), a relação dialógica entre estudante e autor, possibilita o encontro de mundos diferentes, encontros em que a presença do profissional do ensino de história deve valer-se do compromisso em estabelecer bases dialógicas entre passado e presente, de forma crítica.

É por meio desse encontro que será possível construir os sentidos necessários para o conhecimento histórico em sala de aula. Esse exercício de compreensão de sentidos pautar-se-á em uma forma de aprendizagem que identifica a cidadania como questão contemporânea complexa em suas origens e com raízes da formação histórica do Brasil. No bojo dessa complexidade tem-se o espaço para professores e estudantes refletirem as proximidades entre racismo e cidadania que podem ser investigada por meio da literatura histórica, sem, contudo, deixar de pensar a desigualdade social que acarreta a vida de milhares de brasileiros no tempo presente.

Considerações Finais

Na introdução de nosso estudo, e quando da exposição da justificativa para tal, identificamos os termos racismo e cidadania como conceitos e práticas sociais que influenciam, ou podem influenciar, posturas de pesquisadores do Ensino de História e professores da disciplina. Tais posturas estariam condicionadas, entre outras, a interrogações sobre por que abordar determinados conteúdos e temas em sala de aula.

Ao longo de nossa reflexão vimos que as abordagens em sala de aula, valendo-se de conteúdos, temas, objetos e métodos, por um lado, configuram a história enquanto disciplina, e por outro, informa sobre a configuração histórica da disciplina história. Podemos acrescentar a essa questão a preocupação de pesquisas, como está, que emergem de um contexto político, social e cultural, marcado por lutas e reflexões em torno do combate ao racismo e da solidificação dos direitos de cidadania.

A eleição de um tema norteador, *A formação social e política do Brasil na segunda metade do século XIX*, e que, indissociavelmente está alocado em um conteúdo didático obrigatório, a História do Brasil na segunda metade do século XIX, serviu para aproximar os conceitos racismo e cidadania de abordagens possíveis para as aulas de história. Esse exercício levou a pesquisa a identificar potencialidades didático-pedagógicas nos romances *O Mulato* e *O Cortiço*, e a partir de perspectivas que levem em consideração as relações entre texto e contexto, autor/obra, temporalidades e analógicas possíveis entre presente e passado.

Com os devidos cuidados metodológicos, o esforço sublinha, para as aulas de história, potencialidades das obras para discutir o passado sob a ótica da escravidão como agente modelador de práticas racistas. Essa postura ilumina o modo como o racismo estabeleceu-se e institucionalizou-se no contexto e a partir das relações interpessoais. Por outro lado, ela auxilia na visualização da complexidade existente na formação da cidadania no Brasil, algo a ser devidamente observado com o auxílio de fontes históricas. Ambas as ocorrências históricas situavam o contexto histórico do Brasil na segunda metade do século XIX, e possuem nas obras *O Mulato* e *O Cortiço* uma ilustração desse estágio histórico.

Para a sala de aula, essas questões aparecem em *O Mulato* que, enquanto representação do passado, permite analisar e discutir o preconceito racial a partir da realidade vivida por Raimundo. O personagem representa a personificação do estágio histórico do racismo no Brasil e como ele estaria dissolvido na teia de relações sociais marcadas por conflitos, exclusão e segregação em relação ao afrodescendente. Assim, o caráter histórico do racismo serve a objetivos diversos em sala de aula, um dele diz sobre sua interpretação

enquanto fruto direto da escravidão e estando manifestado em políticas e práticas que, ainda na atualidade, inibem o exercício pleno da justiça social e da igualdade entre os sujeitos.

No âmbito da cidadania na disciplina história, a representação literária, em *O Cortiço*, aponta, a partir de nossa investigação, possibilidades metodológicas em torno do mundo do trabalho, da escravidão e dos problemas urbanos que os cortiços significavam na segunda metade do século XIX. Moradia, escravidão e relações de trabalho projetam a nulidade de perspectivas de cidadanias plenas e que levassem sujeitos das camadas subalternas ao gozo do respeito à dignidade humana. Essas questões são representadas na obra de Aluísio Azevedo e de modo a iluminar o aspecto histórico de formação, os problemas e as transformações que ocorriam na capital federal. Tais pontos representam, pois, a possibilidade de discutir na disciplina história, o modo como a cidadania, no Brasil do século XIX, esteve atrelada a processos de exclusão social de sujeitos privados de liberdade, de condições dignas de habitação e sob a exploração do trabalho.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem na disciplina história, e concordando com Marizete Lucini (1999), é necessário oferecer ferramentas por meio das quais os estudantes compreendam os sentidos da história para sua realidade. Sobre esse aspecto, e ao fim do presente estudo, podemos afirmar que as fontes analisadas representam caminhos para interpretações críticas do passado e do presente. Concluímos, pois, que racismo e cidadania informam sobre o passado e atualizam sobre o presente, com suas especificidades temporais e espaciais, indicam para problemáticas e desafios de nossa formação histórica. Essa última é questão interna aos conteúdos da disciplina história e que pode ser acessada por meio e a partir da linguagem literária, como vimos em Aluísio Azevedo.

Referências

- ABUD, Kátia. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALMEIDA, Rodrigo Estramano de. **A realidade da ficção ambiguidades literárias e sociais em O Mulato de Aluísio Azevedo**. São Paulo: Alameda, 2012.
- ARAÚJO, F. M. L.; MARQUES, J. P.; ASSIS, P. M. Teorias da história e o ensino de história. In: Antonio Germano Magalhães Junior e Fátima Maria Leitão Araújo (orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 33-77.
- ARRUDA, Gilmar. Para que serve o ensino de história? **História & Ensino**, Londrina, 1: 61-68, 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12154>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- AZEVEDO, Patrícia. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentidos em práticas de letramento. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 121-138.
- BARROS, José D'Assunção. Imaginário e Representações e Práticas Sociais: discutindo o diálogo das duas noções no âmbito da História Cultural Francesa. In: BORGES, Valdeci Rezende; SANTOS, Regma Maria (orgs.). **Imaginários e Representações: entre fios, meados e alinhavos**. Uberlândia, MG: Aspectus, 2011, p. 11-28.
- BITTENCOURT, C. M. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 43-72.
- BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de história. **OPSI**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/19966> Acesso em: 03 mar. 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, V. R. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Ano 1, Número 3, junho/ 2010, p. 94-109.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013, p. 131-158.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**, 2000, p. 21-30. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARRIJO, Fabrizia de Souza. **Questões raciais e políticas presentes no romance *A Mulata de Carlos Malheiros Dias***. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite Imperial. Teatro das sombras: a política imperial**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: a longa duração**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania: tipos e percurso. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 18, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise, entre ciência e ficção**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2011.

CHAIA, Marcos. **Arte e Política**. Rio de Janeiro, Azougue Editorial, 2007.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Afonso (orgs.). **A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 1988.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei 10.639\2003. In: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO. (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 283-303.

DOMINGUES, Petrónio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempos**. n. 23, 2009, p. 100-122.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação. 1995.

FERNANDES Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1972.

FERNANDES Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 15, pp. 134-158, Set/Out/Nov/Dez 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.
- GONÇALVES, R. C. Quinze anos da lei 10.639/03 – avanços e retrocessos. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 434-439, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762>. Acesso em: 08 nov. 2019.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2004.
- GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papiros, 2003.
- GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993
- IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: paradoxos e obstáculos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-18, jan./abr. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i1.14303>. Acesso em 10 jun. 2019.
- MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. 2. ed. Rio de Janeiro Casa da Palavra, 2009, p. 127-136.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre história e memória**. Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência: pesquisa prática educacional. Rio de Janeiro, p. 1-26, 2011. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.
- MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MOURA, C. Brasil – **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Globo, 1983.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 23-29.
- NASCIMENTO, M. I. M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html Acesso em: 15 jan. 2020.

- NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 7. ed. São Paulo: Cortez: 2009.
- PEREIRA, Nilton M.; GRAEBIN, Cleusa M. G. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, V. L. M. [et al.] (orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 169-181.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. — São Paulo: Ática, 2007.
- PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 123-137.
- QUEIROZ JÚNIOR, Teófilo de. **Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira**. São Paulo: Ática, 1975.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Calmon a Bomfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: Editora FGV, v. 2, 2006.
- REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SANTOS, R. M. **Crônicas de Rachel de Queiroz: processo criativo, história e ensino**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, Fernando (Dir.). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 20-28.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missões tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983
- SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- SILVA, Mônica Back Barbosa da. **O naturalismo em *O Cortiço* de Aluísio Azevedo e *Maggie* de Stephen Crane**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1981.
- SOARES, L. C.. A indústria na sociedade escravista: um estudo das fábricas têxteis na região fluminense (1840-1880). **Travesia. Revista de Historia Económica y Social**, v. 17, p. 55-77, 2015. Disponível em: <http://www.travesia-unt.org.ar/cuerponumeros.php?nlibro=18> Acesso em: 08 set. 2019.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v50i0> Acesso em: 03 mai. 2019.

VAZ, L. F. Dos cortiços às favelas e aos edifícios de apartamentos — a modernização da moradia no Rio de Janeiro. **Análise Social**, vol. xxix (127), 1994 (3.º), 581-597. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223377187I6iYL2uw3Xe43QN7.pdf> Acesso em: 21 set. 2019.

ZOLA, Émile. **O romance experimental e o naturalismo no teatro**. Tradução: Ítalo Carroni; Célia Barretini. São Paulo. Perspectiva, 1979.

Fontes Utilizadas

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. 2. ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2017.

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Ática, 1996.

AZEVEDO, Aluísio. **O Homem**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

AZEVEDO, Aluísio. **Mysterio da Tijuca**. Rio De Janeiro: Typographia e Escriptorio da Folha Nova, 1882.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Editora Record: Rio de Janeiro; São Paulo, 2006.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**, romance; **A escrava**, conto. 7. ed. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2018.

ZOLA, Émile. **Germinal**. São Paulo: Martin Claret, 2007.