



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**CAMILA GOETZINGER
JOÃO LUIZ FERNANDES BORGHEZAN**

**A GRANDE MINORIA: AFRICANOS, AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS
COMO SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA AMÉRICA
PORTUGUESA, UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E
HISTÓRIA LOCAL**

Florianópolis, dezembro de 2012.

**CAMILA GOETZINGER
JOÃO LUIZ FERNANDES BORGHEZAN**

**A GRANDE MINORIA: AFRICANOS, AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS
COMO SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA AMÉRICA
PORTUGUESA, UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E
HISTÓRIA LOCAL**

Relatório de Estágio Supervisionado
apresentado como requisito para conclusão da
disciplina Estágio Supervisionado de História III
do Curso de Licenciatura e Bacharelado em
História da Universidade Federal de Santa
Catarina.

Orientador: Prof. Dra. Mônica Martins Silva

Professor Co Orientador: Prof. Me. Fernando
Leocino

Colégio de Aplicação – UFSC, Florianópolis

Florianópolis, dezembro de 2012.

RESUMO

O presente trabalho constitui o relatório de Estágio Supervisionado de História II do semestre 2012.1 realizado no Colégio de Aplicação da UFSC numa turma de 9º ano. O estágio em questão foi orientado pela professora Mônica Martins Silva e está inserido no projeto *Saber escolar e saber histórico: itinerários para novas configurações da história escolar*, que busca pôr em evidência a história dos sujeitos africanos, afrodescendentes no ensino de história. O relatório apresentará as etapas de trabalho que acompanharam a disciplina, o processo de construção do projeto de ensino, dos eixos temáticos, dos materiais didáticos, das atividades, planos de aula. Aspectos do trabalho com documentos em sala de aula, metodologia e prática também estarão presentes ao longo desta apresentação. O estágio esteve em diálogo com o Projeto Santa Afro Catarina, que é um projeto de pesquisa e extensão que traz consigo reflexões atualizadas a respeito da historiografia dos povos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina. Inserimos por meio desse contato com o projeto um eixo que era um conjunto de aulas sobre a abordagem desses sujeitos no contexto da historiografia local por meio do qual foi possível realizar um projeto de ensino interligando essas relações propostas com a prática de Educação Patrimonial.

PALAVRAS CHAVE

1. Africanos – Afrodescendentes – Indígenas 2. História da América Portuguesa 3. Educação Patrimonial 4. Projeto Santa Afro Catarina 5. Prática docente

Sumário

Introdução	6
1 - O Colégio de Aplicação: espaço físico, trabalho pedagógico e experiências do cotidiano da escola	7
2 - A Proposta de Ensino de História do Colégio de Aplicação e a observação da prática pedagógica	11
2.1 <i>Observação do estágio Supervisionado I</i>	13
2.2 <i>Observação do Estágio Supervisionado II</i>	20
3 - O processo de Planejamento do Estágio Supervisionado: Projeto de Ensino e Planos de aula	29
3.1 - <i>Planejamento do Estágio Supervisionado II</i>	29
3.2 - <i>Currículo escolar e Leis 10639/03 e 11645/08</i>	31
3.3 - <i>Elaboração do projeto de ensino, eixos temáticos e planos de aula</i> :....	37
3.4 - <i>Planejamento do eixo Trabalho na América Portuguesa (séc. XVI-XIX)</i>	39
3.5 - <i>Trabalho escravo urbano em Desterro: Módulo Viver de Quitandas (séc. XVIII-XIX)</i>	41
3.6 - <i>Sujeitos reivindicantes: a dinâmica da(s) Resistência(s) na América Portuguesa</i>	44
3.7 - <i>Produção de materiais didáticos e trabalho com documentos</i> :	45
3.8 - <i>Construção das atividades avaliativas</i> :	57
3.9 - <i>Eixo Viver de Quitandas como conteúdo e proposta avaliativa</i> :	64
4 - O Currículo em ação :	66
4.1 - <i>A prática pedagógica e o cotidiano em sala de aula</i>	66
4.2 - <i>Roteiro Histórico “Viver de Quitandas”- Projeto Santa Afro Catarina</i>	70
4.3 - <i>Os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas na prática docente</i>	75
4.4 - <i>A turma do 9º ano B do CA na experiência do estágio</i>	78

4.5 - Alunos de Inclusão.....	80
5 - Análise das atividades dos alunos	81
5.1 - Roteiro histórico (ficha de avaliação do roteiro):	88
6 - A experiência pedagógica de cada membro da equipe	89
7 - Considerações finais	99
8 - Bibliografia	101
9 - Anexos	104

Introdução

Este relatório pretende apresentar as experiências passadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História II, ocorridas durante o semestre 2012.1 no Colégio de Aplicação da UFSC. Portanto, discutiremos aqui todo o processo do estágio desde as atividades que realizamos durante o Estágio Supervisionado em História I no semestre de 2011.2, escolha e divisão das turmas para a prática pedagógica no Estágio II até a conclusão das aulas e o encerramento do semestre.

O curso de história da UFSC dispõe de três disciplinas de estágio em sua grade curricular: o Estágio Supervisionado I (72 h/a); o Estágio Supervisionado II (270 h/a); e o Estágio Supervisionado III (144 h/a), totalizando 486 horas aula.

O estágio coordenado pela professora Mônica Martins Silva está inserido no projeto *Saber escolar e saber histórico: itinerários para novas configurações da história escolar*. Este projeto está relacionado com a proposta de produção de materiais didáticos com novas abordagens acerca da história dos africanos, afrodescendentes e indígenas no Brasil a partir da inter-relação teórica e metodológica entre conhecimento histórico escolar, produção historiográfica e do diálogo com as leis 10639/03 e 11645/08. Este projeto no qual está inserido o Estágio II também está em diálogo e parceria com o Projeto Santa Afro Catarina, que “visa promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, com foco em Florianópolis num primeiro momento” (PROJETO SANTA AFRO CATARINA, 2011), desse modo, além da valorização desses sujeitos na historiografia brasileira é possível estabelecer um trabalho de prática docente mais amplo incluindo Educação Patrimonial e História local.

Buscamos detalhar aqui as nossas experiências durante esta disciplina, trazendo os elementos de preparação do projeto de ensino, seus objetivos, suas diretrizes, propostas de conteúdo e metodologia, bibliografia selecionada, as opções metodológicas, a construção dos planos de aula, dos materiais didáticos, atividades, bem como detalhar a opção do trabalho e uso das fontes documentais em sala de aula. Outra característica do nosso projeto de estágio, que sob a orientação da professora Mônica, foi a proposta de apresentar os conteúdos a ser trabalhados em sala de aula em eixos temáticos que serão retomados durante todo o relatório.

Descreveremos e analisaremos ainda a prática em sala de aula e procuraremos observar os aspectos mais relevantes dessa atividade enquanto formadora inicial dessa experiência docente.

1- O Colégio de Aplicação: espaço físico, trabalho pedagógico e experiências do cotidiano da escola

O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi o campo de estágio em que atuamos durante as disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado I, II e III no curso de História da mesma Universidade. O CA é um colégio muito diferenciado em relação às demais escolas públicas por ter uma estrutura diretamente relacionada com a Universidade, com acesso a recursos federais e vinculada ao CED (Centro de Ciências da Educação) que, por sua vez, é a unidade responsável pelos estágios de licenciatura da UFSC. Essa relação direta entre o CA e o CED permite que a instituição esteja necessariamente em contato com metodologias, práticas e correntes pedagógicas atualizadas por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão promovidos pelos próprios professores da escola ou por meio das atividades de estagiários de diferentes disciplinas de licenciatura dos cursos das Universidades que lá realizam os estágios e outras atividades relacionadas à formação de professores.

Essa característica de um colégio experimental permite justamente que discussões pedagógicas, ainda acadêmicas, sejam postas em prática, o que caracteriza seu diferencial. Essas propostas estão explicitadas no Projeto Político Pedagógico - PPP - (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007) do colégio, que lhe atribui essa característica de 'pôr em prática' novos temas e metodologias educacionais. Outro fator que contribui para a presença dessas metodologias no CA é que a maioria dos professores que atuam na instituição possuem títulos acadêmicos de mestrado ou doutorado, assim como são docentes da carreira do ensino fundamental do MEC e possuem vínculos acadêmicos e institucionais com a universidade e, desse modo, estão sempre em contato com as discussões teóricas e práticas de pesquisa em educação.

A função social da escola é fomentada por meio de atividades de pesquisa e extensão que visam a qualidade e melhorias no campo da educação através da

aplicação das diversas propostas de práticas educacionais correntes. Por essa mesma razão, vemos, segundo os pressupostos filosóficos do CA, um compromisso com a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua responsabilidade em conjunto com a sociedade (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007, p. 7). Nesse sentido, a instituição reconhece a necessidade de pensar e criar o espaço de produção do conhecimento coletivamente, tendo em vista as necessidades e interesses da comunidade como um todo, além de afirmar que o conhecimento não é adquirido e formulado apenas no interior da instituição, mas admite que o aluno adquire conhecimentos em todo o seu espaço social assim como no espaço além da escola. A articulação e o respeito às multiplicidades desses sujeitos, nesses espaços, foram observados durante o curso das disciplinas de Estágio Supervisionado em História I e II (oferecidas em 2011/2 e 2012/1) cujas atividades envolviam a observação e investigação do cotidiano da escola e das aulas.

Durante as atividades acima mencionadas, foi possível identificar algumas características marcantes da política pedagógica do CA, que preza pela produção do conhecimento pelo aluno e que valoriza e estimula a autonomia ao professor. Além disso, identificamos a presença de uma excelente infraestrutura, observada desde o início da observação das aulas, quando notamos que todas as salas de aula possuem equipamentos que possibilitam aos professores o trabalho com vários recursos de multimídia (Datashow, audiovisuais, internet, etc), carteiras adequadas, ar condicionado, ventiladores, quadro negro etc. O espaço é pensado democraticamente possibilitando o acesso de deficientes físicos (rampas, corrimãos, banheiros, etc), possui quadra de esportes, segurança nas entradas e saídas do colégio, salas de professores, etc.

A política pedagógica e infraestrutura do CA possibilitam ao professor desenvolver um trabalho pedagógico articulado com as mais recentes correntes pedagógicas e metodológicas da prática docente, que os qualificam para a produção do material didático tornando-os menos dependentes da produção editorial de mercado, assim como das “censuras” e simplificações que os recortes temáticos dos livros didáticos possuem¹.

¹ Para se aprofundar a respeito livros e materiais didáticos aconselhamos a leitura de BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez; 2004- SP. P. 295-323.

Nesse sentido, foi bastante relevante observar o trabalho dos professores como produtores de materiais didáticos, a mobilização dos conhecimentos e vivências diversas que convivem naquele espaço, semanas pedagógicas, atividades no contra turno, dentre outros. Essa experiência foi muito importante, também no sentido de nos proporcionar uma vivência desse espaço escolar e compreender como essa experiência nesse ambiente poderia colaborar em nosso processo de formação como pesquisadores e professores de ensino de História. Esses aspectos foram observados por nós durante os dois períodos de estágio e de modo geral encontram respaldo nas propostas do PPP.

A experiência do estágio nos colocou em contato com o ambiente e cotidiano da escola e, desse modo, pudemos observar as relações de professores-alunos, alunos-alunos, funcionários do colégio, pais-professores, ou seja, a observação e atuação no espaço escolar nos proporcionou a compreensão de alguns aspectos da dinâmica escolar e da cultura da escola (KOFF, 2012). O Colégio de Aplicação atende à sua proposta de ser uma instituição aberta a experiências pedagógicas e de atendimento às múltiplas demandas da esfera escolar, como, por exemplo, a integração entre os alunos de inclusão e os demais alunos. Percebemos esse aspecto a partir da observação de que muitas turmas agregam alunos de inclusão, sendo que algumas delas têm mais de um aluno nessa condição. Durante o intervalo, percebemos que eles não ficam isolados e, apesar da presença dos monitores, eles interagem com os demais colegas.

Dentre as nossas atividades realizadas no Estágio I, ainda nos primeiros contatos com o CA, fomos orientados a fazer uma pesquisa em alguma das esferas que compõe a cultura da escola, nesse caso fizemos uma pesquisa de como funciona o sistema de avaliação no colégio. Os temas relacionados à pesquisa foram distribuídos aleatoriamente para as duplas do Estágio e eles tinham o intuito de nos familiarizar com as normas e o funcionamento geral da instituição em que faríamos o estágio. Ficamos responsáveis especificamente pela pesquisa intitulada “Avaliação, Projetos de Recuperação e Conselhos de Classe: cotidiano, prática escolar e aprendizagens sob o ponto de vista de professores”. O principal material base de leitura foi o PPP do CA, assim como uma entrevista informal com a Supervisora Pedagógica do Colégio Professora Aceli Catarina Ulbricht com o objetivo de de tirarmos dúvidas referentes ao assunto. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, o processo de avaliação é “contínuo e cumulativo que

envolve o educando, o docente e a escola” “Observação diária do docente; Trabalhos de pesquisa individual ou coletiva; Testes, provas orais ou escritas; Resoluções de exercícios; Planejamento, execução e apresentação de experiências ou projetos; Relatórios; Trabalhos práticos” são técnicas e instrumentos utilizados pelos docentes para avaliar o rendimento e o aproveitamento do aluno, dentre outras técnicas que o profissional aquilatar necessário (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007, p. 132). A avaliação é trimestral para Ensino médio e fundamental, podendo ser alterada quando for referente a projetos que necessitem de maior/menor tempo para serem avaliados, como, por exemplo, nos casos de avaliação descritiva. A recuperação de estudos deve ser vista como um “processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades ao educando para superar defasagens ao longo do processo ensino-aprendizagem” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007, p. 132) e deverá ser adotada no decorrer de cada trimestre. Para as séries iniciais do Ensino Fundamental a recuperação será oferecida apenas para duas matérias, sendo elas Português e Matemática sendo disponibilizada uma carga de duas horas por disciplina semanalmente em contra turno. Para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a recuperação é oferecida em uma hora semanal no contra turno por áreas do conhecimento. Segundo a Supervisora Pedagógica do colégio, a presença nas aulas de recuperação de estudos é obrigatória e acompanhada de um controle de frequência, que é o meio de tornar obrigatória a participação do aluno nesse tipo de atividade paralela. Entretanto, a evasão nessas aulas é alta e o CA aponta essa característica como uma das dificuldades de manutenção desse modelo de recuperação de estudos. É válido observar que, em decorrência disso, a recuperação de estudos está passando por um processo de modificação.

Outros aspectos como frequência e conselho de classe foram observados durante a pesquisa, ambos tem políticas voltadas para auxiliar um melhor desempenho e interação dos alunos com a instituição.

2- A Proposta de Ensino de História do Colégio de Aplicação e a observação da prática pedagógica

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação nos apresenta a Proposta da disciplina de História bastante atrelada aos pressupostos mais atualizados do ensino de história se observamos os autores mais conceituados na área atualmente (CAINELLI, 2007; LOPES, 1994, 1997; GABRIEL, 1999; CANDAU, 1996; SCHMIDT, 2007; KUENZER, 2007; FONSECA, 2003, BITTENCOURT, 2004; TARDIF, 2002; etc). Dentre os principais objetivos da disciplina de História expostos no documento estão a preocupação com os conhecimentos prévios do aluno para o ensino dos conceitos indispensáveis de História e orientá-lo para a percepção da diversidade cultural em que está inserido como sujeito social. Outros objetivos mais específicos apontam para o trabalho de ensino de história auxiliando a percepção do aluno como sujeito da história por meio da reflexão da história como processo onde “o conhecimento não se restringe apenas a marcos consagrados, mas a todo o conhecimento acerca do modo de vida dos seres humanos” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2007). Esse direcionamento marca uma aproximação com as mais atuais correntes historiográficas que têm discutido o ensino de História, que por sua vez, rompem com a perspectiva do ensino de História tradicional, herdeira do século XIX, onde a história era factual, desarticulada e fragmentada do social. Esses objetivos apontados no PPP vêm ao encontro das discussões expostas por Schmidt (2007) que apresenta um estudo sobre quais elementos seriam constitutivos de uma ruptura com o ensino tradicional de História:

“1. À perspectiva de uma História linear evolutiva, contrapõe-se à do tratamento do ensino de História como processo [...] Isso significa que, ao ser selecionado temas ou conteúdos a ser estudados, esses devem privilegiar a análise da experiência humana e à compreensão das mudanças ou transformações que ocorreram na sociedade [...] 2. Ao entendimento da História como uma sucessão de fatos isolados e fragmentados, propõe-se à seleção de temas que possibilitam a apreensão da realidade na sua totalidade, de forma dinâmica e contraditória.” (p.205) [...] História significa, sobretudo, fazer com que o aluno se veja como partícipe do processo histórico. Essa compreensão, de um lado, significa fazê-lo entender que a sua história é resultado de um movimento dinâmico e processual da história da humanidade e, de outro, fazê-lo compreender que ele também faz a história.” (p. 210)

Outro compromisso que a proposta de Ensino de História do CA assume, é a relação do indivíduo com a História e Memória no sentido de pensar a memória de grupos e sujeitos sociais/culturais articulada à sua própria identidade social e coletiva, sendo esse um dos espaços de relevância dos quais faz parte o estudo de

História. O trabalho com fontes históricas, destacado na Proposta de Ensino, também se relaciona com as concepções renovadas acerca do uso dos documentos em sala de aula que buscam inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, os estimulando a ter uma relação mais dinâmica e próxima com o passado histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2007).

O Colégio de Aplicação da UFSC, nos últimos anos, tem sido campo de atuação de estagiários da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, tendo portanto, uma excelente e bem articulada política de acolhimento de estagiários. Uma das diferenças marcantes é a formulação do currículo da escola em relação à matéria de História, a disciplina está disposta de maneira gradativa entre as séries; por exemplo, o conteúdo está organizado cronologicamente de modo que na 5ª série será ensinado “História Antiga”, no ano seguinte “História medieval” e assim, sucessivamente, até o 3º do Ensino Médio, quando o conteúdo a ser ensinado é a “História Contemporânea”, sem repetições entre as séries. Na prática, os conteúdos nem sempre são dispostos dessa maneira, pois os professores podem explorá-los de formas diversas estabelecendo relações entre o passado e o presente, articulando temporalidades, agrupando diferentes períodos por meio de eixos temáticos, entre outras possibilidades.

Por ocasião das experiências de observação e prática docente das disciplinas de Estágio Supervisionado em História I e II, presentes no currículo do curso de Bacharelado e Licenciatura em História da UFSC, tivemos a oportunidade de observar aulas de História no Colégio de Aplicação. A primeira atividade de observação ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2011 (entre 20 setembro e 8 de novembro) em uma turma de 8º ano (sétima série) durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História I sob orientação da professora Clarice Bianchezzi.

No primeiro semestre do ano de 2012, durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História II, sob orientação da professora Mônica Martins da Silva, observamos as aulas da 8ª série B, ou 9º ano do ensino fundamental do CA, ministradas pelo professor Fernando Leocino da Silva, que tem atuado como co-orientador da nossa experiência de estágio.

2.1 Observação do estágio Supervisionado I

No primeiro período de observação (2011.2) observamos 6 aulas da disciplina Estudos Latino Americanos (ELA). Essa disciplina é ministrada no CA desde 2003 por iniciativa dos professores que procuravam trazer elementos que pudessem ser úteis na formação do conhecimento e reconhecimento dos povos latino-americanos pelos alunos por meio de uma abordagem que levasse em conta aspectos sociais e culturais dos povos latino-americanos e a diversidade cultural reconhecendo o patrimônio cultural das sociedades ameríndias e suas peculiaridades, bem como fazendo parte da mesma “ a proposta de estimular o rompimento dos estereótipos e preconceitos existentes a respeito de 'si' e do 'outro' latino-americano” (CONCEIÇÃO; DIAS, 2011). A disciplina de ELA é ministrada nas sétimas séries (8ºs anos) e primeiras séries do ensino médio (1ºs anos).

Antes de sermos inseridos em sala de aula para observarmos as aulas, fomos orientados à analisarmos todas as características presentes no cotidiano de uma sala de aula. Para tanto, no baseamos num roteiro que nos orientava acerca de determinados conceitos que necessitariam ser observados, para nos familiarizarmos, bem como problematizarmos, a cultura escolar e a cultura da escola. O objetivo era observar as relações entre professor-alunos, alunos-alunos; características das turmas; a metodologia de ensino; registrar o comportamento dos alunos em diferentes momentos das aulas; como a escola e o professor estabelecem a gestão da ordem/turma; uso do quadro; trabalho com materiais didáticos; inserção de alunos de inclusão; atividades; métodos avaliativos – dentre outros – utilizando assim essas informações para pensar nosso projeto de ensino e prática pedagógica.

Começamos a observar as aulas do professor quando ele estava iniciando o conteúdo do descobrimento da América com a exibição de um filme “1492” dirigido por Ridley Scott em 1992. Nesse dia, os alunos foram levados ao auditório amarelo e puderam se organizar no espaço do auditório da maneira que lhes convinha, pois a gestão do espaço e da turma pelo professor era bem livre. Percebemos que o professor não delimitava muito os lugares em que os alunos deveriam sentar, ou mesmo os grupos que deveriam se formar, de modo geral, ele dava uma orientação prévia e os alunos se auto organizavam da maneira que melhor lhes convinha. Ou seja, por meio dessa ausência de estratégias diretivas de gestão da turma, como os procedimentos e técnicas aplicadas pelo professor para o bom andamento da aula e

o desenvolvimento de uma postura pelo professor permitindo-lhe uma boa relação com os alunos, percebemos que o professor procurava explicitar a sua concepção pedagógica baseada na crença da liberdade do aluno e do estímulo à autonomia durante as aulas. Na prática, parecia funcionar em alguns momentos, pois os alunos sentavam-se nos lugares que escolhiam e reagiam à isso de modo satisfatório, ou pelo menos atendiam às expectativas do professor (na realização das atividades e no andamento das aulas) enquanto sujeitos que tinham a liberdade de escolher seus colegas em atividades em grupo, ou de sentarem em lugares que lhes agradasse durante as aulas.

No que se refere à gestão do tempo, em geral, o professor utilizava os primeiros cinco minutos fazendo a chamada e registrando anotações no caderno de classe. Logo em seguida, ele se dirigia à turma com alguma atividade que preenchesse o restante da aula. Essas atividades eram realizadas com a supervisão do professor que não intervinha ou retomava nenhum assunto durante a aula para o grande grupo, mas apenas nos grupos em particular e isso constituía seu modo de operar o seu saber da ação pedagógica, aliada ao saber experiencial, dos quais nos fala Gauthier (1998), para as duplas ou trios que lhe solicitassem. Esse conjunto de atitudes frente aos conteúdos e atividades, onde ficava nítida a ausência de um trabalho dialogado com os alunos que resultasse num esforço de mediação didática direcionada para todos os alunos, parece fazer parte das estratégias e características do professor em questão. Essa postura pode estar relacionada diretamente com a formação e a concepção de ensino do professor Mauricio, que empreende uma gestão da classe e dos conteúdos descentralizada com foco no desempenho e dinâmica dos alunos individualmente e em seus grupos. Essas estratégias podem ter seus méritos no sentido de oferecer uma opção de autogestão da classe pelos alunos, de interação e negociação com os mesmos, mas corre o risco de acabar cedendo ao ritmo e estratégias dos alunos, e mesmo de comprometer a gestão da classe pelo professor.

O momento em que se percebia uma rotina era unicamente quando o professor iniciava a aula com a chamada e entregava as atividades. O professor costumava articular as suas propostas das aulas com as disposições dos alunos, e sempre negociava o tempo e o modo como se fariam as atividades tendo em vista os interesses demonstrados e reivindicados por eles. Uma característica da turma

observada era justamente sua capacidade de reivindicação junto ao professor em questão.

Consideramos como ponto negativo nessas aulas observadas a descontinuidade dos assuntos abordados pelo professor. Durante todo o período em que lá estivemos, percebemos que o professor não retomava os assuntos tratados entre aulas, não fazendo, portanto, nenhuma ligação entre assuntos de aulas diferentes, ou sequer retomava, corrigia, ou fazia alusão às atividades já concluídas, de modo que pudesse dar um retorno e exercesse uma melhor mediação didática (LOPES, 1997) entre os assuntos estudados, as atividades realizadas e o retorno à percepção e recepção dos alunos. Não havia retomada do assunto após serem concluídas as atividades e o encerramento das aulas não era preparado. Quando o tempo da aula acabava, os alunos saíam, independente de terem terminado a atividade ou não, e o professor não fazia nenhuma intervenção para um encerramento mais direcionado. Não sabemos se essa dinâmica fazia parte de um tipo de gestão da turma, mas sentimos que ela não cumpria, de certa forma, uma boa proposta de finalização do conteúdo com encerramento ou direcionamento dos conteúdos trabalhados de modo a dar um sentido sequencial ou conclusivo às aulas/conteúdos.

Durante as observações, não identificamos nenhuma estratégia que relacionasse o conteúdo em estudo com as experiências sociais dos alunos porque não houve aulas expositivas que trabalhassem conteúdos. As aulas se basearam em propostas de atividades relacionadas ou com o filme, como na primeira aula, ou com textos. No caso dos textos, em um deles, trabalhado no dia 11/10/2011, havia uma relação direta com o presente porque abordava o dia da descoberta da América e todo o massacre que aconteceu durante a conquista. A escolha desse texto, conforme o professor sublinhou, veio a calhar por conta da data do dia 12/10 que seria o feriado do dia seguinte (Nossa Senhora Aparecida e Dia das Crianças), que marca também o dia em que Cristóvão Colombo chegou à América e deu início ao genocídio dos povos autóctones. No entanto, o trabalho com o conteúdo não incorporou a abordagem dessa relação com o cotidiano dos alunos nem seguiu uma sequência linear. Como não havia exposição de conteúdo, as aulas se baseavam na entrega de textos e atividades que trabalhavam o texto como sendo o conteúdo da aula e as atividades pressupunham um conhecimento prévio da matéria (que eles

podem ter tido ou não em aulas anteriores às quais não tivemos acesso) e de interpretação.

O professor não utilizava o quadro, exceto quando era preciso escrever alguma palavra que os alunos não sabiam escrever, ou para usá-lo para registrar algum lembrete para a aula seguinte (ex: trazer o UCA), e em algumas vezes expunha o título da aula. Esse e outros aspectos revelaram uma característica do trabalho do professor que é a ausência de métodos no uso das estratégias em sala de aula. Sendo assim, como não observamos aulas expositivas, não tivemos oportunidade de analisar como seria o uso do quadro nesse método de aula.

O único material que os alunos utilizavam para pesquisa em sala era o computador (UCA- Um Computador por Aluno) que possibilitava o acesso à internet para obter informações sobre os mais variados assuntos referentes às atividades propostas. Não presenciamos durante as seis aulas observadas, o uso de material didático sequenciado, que envolvesse o uso de apostilas ou livros didáticos. O professor trazia textos selecionados aleatoriamente e sem seguir um cronograma pré-definido, ou que servisse como guia aos alunos quanto à continuidade ou linearidade dos assuntos, como uma sequência de textos com uma linha temporal específica, ou a entrega de algum tipo de material que fosse entregue para leitura anterior às aulas. O fato dos textos e atividades não serem pré-definidos não nos parece necessariamente algo inapropriado, entretanto, o professor nunca abria ou fechava as aulas de modo que os assuntos trabalhados nas atividades, e com base nos textos, tivessem uma complementariedade, ou seja, não havia uma relação entre os conteúdos e essa ausência pode ter comprometido, em certa medida, a sua significação por parte dos alunos.

Na primeira observação, o professor utilizou o recurso da cinematografia para introduzir um tema (da conquista da América) dando um panorama geral de um assunto bem controverso. Para o uso do filme “1492” em sala de aula, o professor deu as referências fílmicas e explicou do que se tratava a obra cinematográfica. Durante a exibição, ele seguiu alertando os alunos quanto às possíveis dúvidas que podiam ser dirigidas à ele, e intervinha quando julgava necessário sobre algum assunto que os alunos em geral pudessem ter dúvidas. Na observação do filme, ele sempre intervinha pontualmente quanto aos personagens e considerações gerais para a análise. Entretanto, esse trabalho não vinha acompanhado da reflexão a respeito do uso das diferentes linguagens, sendo que o professor não

problematizava o filme como uma fonte que possui suas particularidades e objetivos por ser uma produção e representação de um fato histórico carregado de pontos de vistas, interpretações e interesses, próprias de sua composição. Notamos que o uso do filme na aula apresentada (partida, chegada e colonização de Colombo às Américas) foi um recurso que o professor utilizou indiscriminadamente para servir como se pudesse ser o retrato da sequência dos fatos históricos que o conteúdo abrangia, não como uma versão da mesma. Ou seja, faltou uma problematização não só da fonte, mas também do próprio conteúdo histórico, ou seja, do saber disciplinar. Sendo assim, o professor em questão não utilizou uma abordagem adequada da fonte escolhida, pois compartilhamos a ideia da necessidade de um trabalho mais cuidadoso com as fontes em sala de aula, como defendem Cainelli e Schmidt (2007, p. 95) “ [...] não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso” ou seja, acreditamos que o trabalho com documentos em sala de aula deve, necessariamente, ser acompanhado de um minucioso acompanhamento didático a respeito das especificidades e potencialidades interpretativas do documento como fonte histórica.

O professor geralmente dirigia aos alunos questões referentes aos conteúdos das atividades, uma vez que não havia aula expositiva que poderia trazer questionamentos ou gerar perguntas relativas à conteúdos específicos. Desse modo, notamos que as questões que o professor levantava eram mais instrumentais e voltadas para a realização das atividades, e, em sua maioria, eram questões dirigidas para o grupo, ou para as duplas particularmente. As perguntas não eram complexas, mas exigiam que os alunos fizessem conexões entre os textos lidos e/ou o filme visto e as aulas que eles provavelmente tiveram, ou seja, os levantamentos exigidos para que executassem as atividades eram de forma a mobilizar o conhecimento escolar (LOPES, 1997) adquirido em aulas anteriores.

Apesar das aulas serem pautadas basicamente em atividades, não acompanhamos nenhum tipo de avaliação dessas atividades, algo que consideramos importante não no sentido de atribuir um valor taxativo a elas, mas como uma forma de retorno aos alunos, para compreenderem sua própria situação diante dos conteúdos e para auxiliar o professor em seu processo de auto avaliação de sua ação pedagógica (GAUTHIER, 1998). No entanto, podemos inferir que o

professor optava por uma avaliação formativa - no sentido de buscar compreender a apropriação do conhecimento pelos alunos por meio do diálogo, mesmo que individual, e que provavelmente podia ser mensurado a partir das atividades escritas que lhe eram entregues -, dadas as características que observamos de sua atuação durante as aulas. Sugerimos isso porque no desenvolvimento das atividades ele acompanhava cada aluno/dupla/trio particularmente, o que lhe possibilitaria “mensurar” o processo de desenvolvimento do conhecimento escolar do aluno.

A turma era em si tranquila, os períodos de maior agitação eram os momentos iniciais da aula (que era a primeira aula do período vespertino), que o professor usava pra fazer a chamada, e o final da aula, quando eles já percebiam que a aula estava acabando e que poderiam usar o intervalo pra atividades paralelas. A turma, mesmo fazendo as atividades em pequenos grupos mantinha, em geral, um bom comportamento e colaborava com o professor num sentido geral, negociando o período de prazos para entrega de atividades, ou mesmo para a execução delas. Nesses momentos, notamos que o professor mobilizava seus saberes experienciais (TARDIF, 2002) para ouvir e negociar com os alunos de maneira a atender melhor as reivindicação dos mesmos e também garantir a produtividade nas atividades.

Os alunos mantinham conversas em tons de voz relativamente baixos, mas alguns no fundo da sala conversavam mais alto, ainda assim não prejudicavam o andamento das aulas. As estratégias usadas para “controlar” a turma eram basicamente sinais não-verbais, considerando que ela não era muito agitada, o que tornava desnecessário a elevação do tom de voz do professor que não precisava ser incisivo nas intervenções, estabelecendo um mero contato visual para conseguir articular a turma. O tempo usado para a realização das atividades, ou seja, para manter a rotina das aulas, não era cronometrado. A impressão era que os alunos podiam levar o tempo que fosse necessário para a realização das atividades, sem maiores pressões.

Percebemos, nas abordagens das aulas, um afastamento na prática docente da mediação didática entre o conteúdo, atividade e conhecimentos adquiridos e reflexivos dos alunos conforme defende Lopes (1997, p. 106.)

“Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido a mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou de ponte, de permitir a passagem

de uma coisa à outra. Utilizo o termo mediação em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia. (LOPES, p. 106).

Compartilhamos com a ideia da autora de que o conhecimento escolar tem de ser construído em sala de aula junto com os alunos. Assim, o docente assume o papel de mediador observando as características de cada turma, objetivando usar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências como elementos para a construção do saber histórico escolar relacionando-os com as conjecturas históricas mais recentes do meio acadêmico não estabelecendo uma hierarquia entre esses vários saberes circulantes em sala de aula, mas construindo através do diálogo e reflexão entre esses saberes um novo tipo de conhecimento. Entendemos que não é uma tarefa fácil, nem que todos os profissionais conseguem fazê-lo de maneira completa, mas cremos que este seja um caminho que deve ser buscado pelo docente que percebe o aluno como parte integrante, participativa e ativa no processo construção do conhecimento escolar, bem como na sociedade.

2.2 Observação do Estágio Supervisionado II

O trabalho que empreendemos pela segunda vez no CA, durante o primeiro semestre de 2012, no período de 11 de abril a 16 de maio, foi a observação do 9º ano B (oitava série) com o professor Fernando Leocino. Essa nova observação era diferente porque a turma a ser observada era a turma em que seria realizado o nosso estágio. Sendo assim, nos detivemos mais minuciosamente em aspectos individuais da turma, na dinâmica de aula do professor – de onde podíamos tirar referência para a nossa prática -, e nos próprios conteúdos que davam sequência aos que estavam sendo trabalhados pelo professor Fernando. A turma foi considerada como uma turma atípica, comprometida na maior parte do tempo, participativa, comportada em relação à bagunça e dotada de alunos muito sagazes. Para essa observação fomos orientados a seguir previamente um roteiro com os principais fatores a serem observados nas aulas, constituído a partir do diálogo com o autor Clermont Gauthier e algumas de suas categorias de análise.

O professor Fernando se mostrou bastante comprometido com a turma e, apesar de não ter muitos anos de experiência, demonstrava grande capacidade de gestão da turma e dos conteúdos, além de uma relação amistosa com a maior parte dos estudantes. Essa construção de uma boa relação professor-aluno pode ser atribuída, em boa parcela, por conta da articulação de saberes que o professor mobilizava na sua prática docente, pois verificamos que era através da sua ação pedagógica que ele dominava os conteúdos referentes aos saberes disciplinares – saberes referentes ao conhecimento da formação acadêmica do professor – (GAUTHIER, 1998) e saberes da formação profissional – toda gama de saberes que constituem o leque didático/pedagógico/metodológico do profissional – (TARDIF, 2002). Isso lhe facilitava fazer um bom trabalho de mediação com os alunos que lhe atendiam bem, pois observamos que as aulas eram mais dinâmicas com participação dos alunos (com perguntas, observações, dúvidas, etc.) e essa participação tornava-os coautores das aulas.

Os conteúdos abordados no período em que observamos as aulas eram: a América Portuguesa, séculos XVI-XVII, o processo de chegada, reconhecimentos, impressões, contatos, estabelecimento, organização, primeiras atividades econômicas exploratórias, mercantilismo e princípios da acumulação capitalista europeia.

Falaremos sobre a metodologia de ensino executada pelo professor Fernando. Primeiramente constatamos que o método que ele mais utilizava era o de aula expositiva dialogada, dando ênfase às perguntas dirigidas aos alunos, apropriando-se, assim, do conhecimento do aluno para o andamento da aula, direcionando-os para respostas que dessem continuidade à aula e, desse modo, o professor avançava nos conteúdos, muito pautado na participação ativa dos alunos. Outra característica que chamou a atenção é que para relacionar o estudo de Brasil Colônia com uma realidade mais tangível (algo que estivesse em seu cotidiano) ao aluno, o professor tentava trabalhar com reportagens, em revista ou vídeo, ou com algo que estivesse nas redes sociais (fatos atuais) e que tivessem relação com o assunto, estabelecendo, dessa forma, sempre que possível, uma relação passado-presente que se torna importante no sentido de que o aluno tenha a compreensão de que a História é um processo, de que os fatos presentes não estão descolados do passado, conforme o sentido apresentado por Schmidt:

“3. À ideia da História como estudo do passado, contrapõe-se ao entendimento de que o passado não tem validade por ele mesmo. Sendo assim, professores e alunos devem subassumir um compromisso com seu tempo, tomando sempre o presente como ponto de partida para a busca e compreensão do conhecimento histórico.

4. A um ensino de História pautado na memorização de fatos sem significado para o jovem e para o seu coletivo, busca-se uma proposta de uma prática de ensino que o instrumentalize na compreensão e interpretação da realidade social, contribuindo para a construção de sua identidade como sujeito da história.” (SCHMIDT, In: KUENZER, 2007, p. 205)

Observamos nas aulas do professor Fernando uma sala de aula como um espaço onde o professor estabelece ligações inserindo questões cotidianas dos alunos e sendo capaz de relacioná-las como eventos/fatos que fazem parte do processo histórico e assim tornando possível aos alunos a compreensão de serem sujeitos e intérpretes ativos.

Durante a exposição didática, o professor Fernando se utilizava de diferentes mecanismos de interações com os alunos. O mais presente era o de diálogo com os mesmos por meio de perguntas gerais e dirigidas a alunos específicos. As questões normalmente se apresentavam claramente, entretanto, se não fossem respondidas, o professor costumava reformular as questões, para que ficasse mais fácil para a compreensão dos alunos. Se os alunos não atendessem com respostas razoáveis, o professor dava a resposta oralmente seguindo com o conteúdo da aula, mas sempre retomava os assuntos (o que conferia uma ligação dos conteúdos entre si, principalmente a respeito dos tópicos em que os alunos tiveram dificuldade) em forma de perguntas, que é um modo de prender a atenção dos alunos e de mobilizar a participação na construção das aulas por meio de suas respostas, bem como direcionar os alunos a refletirem acerca do assunto específico da pergunta dirigida. O nível cognitivo das perguntas costumava ser alto, pois o professor costumava fazer perguntas que estimulavam grande habilidade de raciocínio e de ligação entre os conteúdos. Mesmo assim, os alunos sempre acompanhavam e respondiam as questões, por vezes até com nova pergunta ainda mais elaborada (retorno do aprendizado dos alunos por meio das reflexões que os mesmos faziam e pelo nível cognitivo das perguntas-respostas). Era comum, pelas possibilidades com a turma, o professor ter espaço para apresentar perguntas de assuntos não especificados na

aula, mas que recuperava assuntos trabalhados em séries anteriores ou mesmo os estimulava à sua interpretação.

O professor, normalmente, usava o quadro fazendo esquemas para exposição do conteúdo, utilizando-se, também, de recursos gráficos, como ligações de palavras por meio de setas, formas geométricas, assim como palavras e conteúdos, por meio dos quais estavam contidos os principais assuntos da aula. A gestão do quadro se apresentava, então, como um instrumento de fixação do assunto e também um recurso para dar uma noção mais clara (por ser visível) e organizada dos assuntos, tópicos e termos utilizados durante as aulas. A construção dos esquemas no quadro acompanhava a explicação do professor e, muitas vezes, parecia ser montado durante a própria explicação e com a ajuda dos alunos. No uso do quadro, o professor usava cores de giz diferentes para destacar os assuntos. Outro uso muito comum do quadro era para o desenho de mapas que surgiam com decorrer da aula e para registrar o nome dos autores que ele utilizava nos textos, para destacar a autoria do material que estivesse sendo trabalhado, característica recorrente do trabalho do professor. As estratégias em torno da construção do quadro se apresentavam como um elemento muito importante no desenvolvimento das aulas, bem como era um meio de recuperar mais claramente os assuntos/esquemas de aulas anteriores, tornando o quadro um importante instrumento da sua mediação didática.

Durante as aulas, o professor Fernando fez uso de dois vídeos que eram reportagens do Jornal Nacional. Ele problematizou a fonte como sendo uma reportagem de uma emissora de televisão com intenções pré-definidas e servindo a interesses. Elementos esses que os alunos deveriam prestar atenção durante a apresentação da matéria jornalística. Durante a apresentação dos vídeos, o professor ia lançando questões para os alunos pensarem a respeito, e sugeriu que, ao final da reportagem, eles colocassem suas impressões ou dúvidas a respeito do assunto oralmente. O professor seguiu uma rígida valorização da fonte e da reflexão individual dos alunos, dando ênfase às particularidades do vídeo como fonte e documento. Sendo assim, chamava a atenção dos alunos para atentarem que a produção dos vídeos estava relacionada a uma emissora particular, com interesses e objetivos próprios, que levaram-na abordar de tal maneira o assunto, construindo assim uma narrativa para veiculação e reprodução dirigida à um público específico

(eram vídeos do Jornal Nacional, que foram transmitidos em rede nacional em canal aberto).

Quanto aos documentos escritos, o professor usou muitos textos da historiografia mais atual que davam um panorama geral dos assuntos estudados e sempre chamava a atenção para os autores e dava, em linhas gerais, uma síntese do texto antes da leitura. Os textos escritos eram curtos, mas carregados de conteúdos que podiam ser explorados em sala, e buscavam dar conta de muitos elementos referentes aos assuntos. Normalmente, os alunos liam os textos sozinhos ou em casa. Em seguida, eram trabalhados em sala com a leitura seguida de explicação dos pontos principais ou, quando levado pra casa, era retomado como assunto na aula seguinte. O professor sempre salientava a importância do texto como um produto de um autor e das condições que o tornaram viável.

No trabalho com os documentos escritos, notamos que o professor seguia basicamente as etapas de análise defendida por autores como Circe Bittencourt, que são: descrever o documento e indicar as informações que o documento contém; mobilizar os saberes e conhecimentos prévios para: a. Explicar o documento; b. Situar o documento no contexto e em relação ao seu autor; e c. Identificar a natureza do documento e explorar essa característica. Todas essas etapas têm o objetivo geral de identificar os limites e o interesse dos documentos, ou seja, de criticá-lo (BITTENCOURT, 2004, p. 334).

O professor utilizou um mapa ilustrativo das capitanias na América Portuguesa para uma das aulas em que falava sobre as capitanias hereditárias. Na aula assistida, percebemos esse mapa, meramente como ilustração, pois não houve problematização. Mas essa impressão pode ser decorrente do fato do mesmo mapa já ter sido utilizado em uma aula anterior, que não assistimos. A ausência de uma problematização clara do uso do mapa nesse caso nos fez refletir na importância do mapa como objeto de significação para o aluno. Assim como o uso do quadro, o uso adequado do mapa, com a devida referência, contexto, entre outros, preenche uma necessidade espacial e visual da apropriação do conhecimento, e sem ter esses elementos bem trabalhados torna-se uma linguagem/fonte vazia, no sentido de que não reproduz/atinge o seu propósito. Houve a apresentação de um documentário em uma das aulas, sendo que o professor problematizou o uso do documentário e orientou perguntas sobre as quais os alunos deveriam refletir sobre o assunto que já havia sido estudado.

No período de observação, foram feitas duas atividades, uma em casa, outra em sala de aula. A atividade feita em casa foi dada numa aula em que não estávamos presentes, então, não sabemos como ela foi introduzida, mas esta foi feita em casa pelos alunos e na aula seguinte acompanhamos o professor fazendo uma correção oral da mesma. Essa atividade tinha bastante coerência com o texto apresentado. A partir do texto, os alunos respondiam as perguntas. A outra atividade foi feita em sala e levou bastante tempo, pois era um ajuntamento de documentos que misturava interpretação de textos e interpretação de imagens juntos ou intercalados. Essa atividade exigia bastante atenção, conhecimento cognitivo e certa organização, pois a atividade se desdobrava na análise, por meio das questões solicitadas pelo professor, de 5 documentos/imagens.

Nas questões propostas, estava dado o direcionamento que os alunos precisavam para compreender o que deveria ser respondido, ou analisado do documento escrito ou imagem, por exemplo, no documento B (anexo 21.1) “Moagem da cana” o professor direciona a interpretação da iconografia através de perguntas como: “a) que setor do engenho é retratado?” ou “c) Qual a força que move a moenda?”, “d) Quem são os trabalhadores?”, seguido de uma pergunta mais geral com o contexto do trabalho que aquela iconografia representa, por exemplo, “e) Pesquise e analise como era o cotidiano de vida desses trabalhadores”. No trabalho com o documento escrito: Documento C (anexo 21.2) “Os custos de manutenção de um engenho” o professor, através da pergunta, também direciona o que deve ser analisado prioritariamente no texto, como por exemplo, “c) Dos instrumentos de trabalho mencionados pelo autor, quais eram importados?” “d) Como o autor se refere aos escravos?” juntamente com questões em que os alunos teriam que relacionar os assuntos trabalhados até então em aula e pesquisados na internet com o UCA com o que está exposto no documento “e) O que isso significa? [referente a pergunta D]; estimula também uma ligação entre passado e presente onde o aluno através do texto conseguiria observar o início de uma atividade que resultaria em problemas atuais: “f) Como o texto deixa entrever a questão do desmatamento da Mata Atlântica?”.

Nessa atividade em sala, os alunos podiam sentar em trios para a sua realização e os 5 documentos não foram entregues juntos de uma só vez, revelando a organização e planejamento do professor. Primeiro o professor entregou um texto e as três primeiras atividades com seus respectivos documentos, e, à medida que a

aula passava e os alunos iam avançando, ele entregou o quarto e ainda mais tarde o quinto documento/atividade. Essas atividades são exemplos claros do desenvolvimento de diversas habilidades por meio da realização da análise de documentos, pois, além de exigir a interpretação, ligava-os à representação de imagens. Nessa aula, os alunos estavam habilitados a utilizar o UCA como suporte para a pesquisa, o que poderia enriquecer suas reflexões e habilitá-los à diversas habilidades.

A importância de atividades como essa está na capacidade de ser uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que o aluno pode observar seu grau de interação com os assuntos que estão sendo estudados por meio do processo de realização da atividade, ele tem acesso também à uma nota ou observações atribuídas pelo professor que lhe dá uma noção de seu aprendizado do conhecimento escolar. Por outro lado, o professor, ao corrigir e/ou acompanhar a realização das atividades tem uma possibilidade de verificar se o trabalho que tem desenvolvido na abordagem dos conteúdos está de acordo com os seus objetivos. No processo de avaliação escrita, por exemplo, o aluno pode recorrer ao professor enquanto executa a atividade para sanar dúvidas que não estavam claras antes da mesma. Ao mesmo tempo, após serem corrigidas as atividades, os alunos podem observar, com base no seu desempenho, quais as falhas ou dificuldades que têm em relação ao conteúdo e observar o retorno de seu trabalho por meio da nota atribuída e/ou observações do professor.

Normalmente, o professor não precisava chamar muito a atenção dos alunos em relação à bagunça, no máximo elevava o tom de voz para chamar a atenção da turma, ou em raros momentos, batia na carteira para fazer barulho e concentrar a atenção. O mais comum era pedir que copiassem o que estava escrevendo no quadro ou solicitar algo da matéria para desviar a atenção deles para a aula, ou de solicitar a leitura ou perguntar algo para algum aluno que estivesse disperso. Não observamos nenhuma aplicação de medidas disciplinares ou de normas para controle e punição, o máximo que presenciamos foi o professor trocar alguns alunos de lugar quando tinha muita conversa.

O professor Fernando circulava bastante pela sala, usava de expressão corporal comedida, gesticulava bastante com as mãos e mantinha permanente contato visual com os alunos, especialmente com aqueles que estivessem interagindo com ele na aula. Os elementos apresentados nos indicam que ele mantinha a gestão da classe

por meio de gestos simples e por uma relação de mobilização de artifícios de gestão de turma que fazem parte de seu saber experiencial (TARDIF, 2002).

A turma interagiu muito bem com o professor e com os conteúdos, notamos que a linguagem utilizada pelo professor muitas vezes não precisava ser muito simplificada, porque normalmente eles atendiam às questões e compreendiam os assuntos com muita facilidade. A maioria dos alunos respondia muito positivamente à exposição didática e, quando solicitados pelo professor sobre o que estava sendo estudado (ele costumava chamar a atenção de quem estava conversando lançando uma pergunta), raras vezes não sabiam responder. Além disso, muitos alunos elaboravam questões muito pertinentes em relação aos assuntos, faziam analogias, recebiam muito bem as propostas dadas pelo professor. Aparentemente, sempre que tinham dúvidas eles as direcionavam em forma de pergunta oral ao professor e, dessa forma, as discussões em sala eram muito ricas e os assuntos não levavam muito tempo para serem finalizados por conta dessa fácil comunicação que os alunos tinham com ele.

No início das aulas, o professor fazia a chamada para dar uma acalmada nos alunos ou iniciava escrevendo algum esquema no quadro, solicitando que copiassem. Estratégia que sempre funcionava nas aulas. Buscava, então, sempre retomar o conteúdo da aula anterior para fazer os alunos estabelecerem uma linha de raciocínio e iniciar a aula com o novo conteúdo proposto. Nos finais das aulas, quando os alunos sempre ficam muito agitados, o professor costumava finalizar com as explicações ou com o encerramento dos assuntos antes da dispersão dos alunos, ou, quando não era possível o fazia com maior dificuldade. Sempre nos finais das aulas, dava os informes ou solicitações para as próximas aulas, quando tinham atividades para entregar ele cobrava veementemente a entrega enfatizando a importância da entrega de todas as atividades propostas em favor das notas finais. Esse comportamento em aula era bastante recorrente e nos indica o modo pelo qual operava a gestão da classe, que está atrelada necessariamente ao saber experiencial do professor.

A prática pedagógica do professor Fernando parece muito atrelada às mais recentes correntes sobre o ensino de história, pautado numa avaliação processual e numa prática que valoriza a construção do conhecimento histórico pelos próprios alunos (muito perceptível por meio das muitas perguntas que ele costuma dirigir a eles como forma de construção do conhecimento). A gestão da classe e da matéria

eram muito bem administradas pelo professor, pois observamos que ele mantinha pleno conhecimento do conteúdo e controle sobre a turma de modo a articular bem todas as situações concernentes ao espaço da sala de aula.

A interação que marca a relação do professor com os alunos e dos alunos com o professor é, em geral, muito boa. É claro que os alunos têm uma relação de muita reciprocidade com o professor, ou seja, atendem muito bem à relação que o professor estabelece com eles, demonstram respeito e comprometimento pessoal.

Durante as aulas de observação, foi possível compreender um pouco melhor o currículo em ação, perceber os vários momentos importantes da aula, as ações do professor como mediador dos conteúdos aos alunos, as ênfases que precisam ser dadas à medida em que se nota o ponto de maior dificuldade dos alunos, a atenção dirigida aos alunos, de modo a envolvê-los e mantê-los atentos ao conteúdo da aula. Sendo assim, essa referência do professor Fernando nos inspirou a pensar em aulas bem preparadas, simples e dialogadas com os alunos, como um exemplo que surte efeito, tendo em vista, obviamente, as especificidades da turma e dos conteúdos.

A experiência de observação das aulas foi positiva principalmente no sentido que pudemos restabelecer o contato com o ambiente escolar, já que estávamos engessados no ambiente universitário. Apesar de algumas associações com nossas próprias experiências escolares tivemos então a oportunidade de ver o colégio, ou a experiência escolar com outros olhares.

Considerando a infra-estrutura do colégio e às condições de trabalho dos professores esperávamos um trabalho didático mais bem estruturado no caso da primeira observação. Durante a segunda experiência de observação percebemos que o trabalho do professor estava mais ligado com as correntes pedagógicas/metodológicas mais recentes, tornando o andamento e resultado das aulas diferentes do primeiro caso. Neste texto, não estamos avaliando os profissionais docentes, apenas expondo as diferenças nos métodos de ensino no período observado. Esse fato nos faz pensar que a qualidade do trabalho - consequente aprendizado dos alunos - não depende exclusivamente das condições dadas ao professor, o lecionar *bem* é relativo à articulação das práticas dos saberes docentes que fazem parte da formação do professor durante a faculdade e durante a vida magisterial.

3- O processo de Planejamento do Estágio Supervisionado: Projeto de Ensino e Planos de aula

3.1 - Planejamento do Estágio Supervisionado II

O processo de planejamento do Estágio Supervisionado II em História, conforme o currículo do curso prevê, deveria iniciar durante o Estágio Supervisionado I. No entanto, como ocorre a mudança do ano letivo entre as duas disciplinas, nem sempre é possível observar a mesma turma durante o Estágio I e lecionar nessa mesma turma no Estágio II. Pelo fato do Estágio I ter ocorrido no segundo semestre do ano de 2011 (2011.2) o CA ainda não tinha definido quais turmas seriam disponibilizadas para a atuação dos estagiários no semestre seguinte (2012.1). No Estágio II iniciamos a observação na turma em que aplicaríamos a prática docente que era a 8ª série B (9º ano). Nos foram disponibilizadas as turmas de 7º ano e 9º ano, com as temáticas que poderiam ser abordadas nas respectivas séries. Optamos pelo 9º ano, tanto por questões organizacionais da turma de Estágio quanto por afinidade com a idade dos alunos do 9º ano, que, supúnhamos eram mais maduros e desse modo facilitaria a comunicação com os mesmos.

Com a escolha da turma ficava implícito também o conteúdo que seria trabalhado. No caso do 9º ano, pela sequência do currículo do CA e opção do professor Fernando, o tema seria Sociedade da América Portuguesa. Para trabalhar esse conteúdo, pensamos em desenvolver os eixos temáticos Trabalho e Resistências, dando ênfase aos sujeitos africanos, afros descendentes e indígenas, assuntos que, além de serem compatíveis com a sequência do currículo do colégio, iam ao encontro da proposta do projeto de Estágio II “*Saber escolar e conhecimento histórico: itinerários para novas configurações da história escolar*” cuja proposta é inserir os africanos, afrodescendentes e indígenas na historiografia como agentes ativos na construção política, cultural, econômica e social do Brasil. O projeto do Estágio Supervisionado II no CA está - quando se propõe a abordar tais temas de ensino na escola - associado diretamente às leis 10639/03 e 11645/08 de ensinar a história e cultura dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Tal obrigatoriedade, além de pôr em cena as identidades múltiplas que compõem o

enredo social do Brasil, força uma revisão da formação dos docentes, posto que são responsáveis pela prática pedagógica e não estavam, até a aplicação da lei, sendo necessariamente preparados nas universidades e/ou cursos de magistério para ministrar tais conteúdos específicos. O conteúdo do 9º ano possibilita a inserção de mais um eixo temático vinculado a outro projeto da Universidade Federal de Santa Catarina o “Santa Afro Catarina”, projeto este que “visa promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, com foco em Florianópolis num primeiro momento.”(PROJETO SANTA AFRO CATARINA). O Santa Afro Catarina é um projeto de pesquisa de professores e estudantes do curso de História da UFSC que se propõe a elaborar roteiros de visitas a determinados espaços da cidade, ressaltando a história de africanos e afro descendentes em Santa Catarina, bem como a criação de narrativas temáticas baseadas em pesquisas de arquivos, buscando desenvolver atividades de educação patrimonial associadas ao ensino de história com ênfase em Patrimônio e História local.

Fomos orientados a trabalhar com um dos módulos temáticos do Projeto Santa Afro Catarina e a escolha recaiu sobre o módulo “Viver de Quitandas” porque era o eixo que se encaixava melhor nas propostas que pensamos em desenvolver previamente, pois articulava o comércio de gêneros alimentícios em Desterro com o trabalho urbano escravo e livre. No momento da escolha do eixo, consideramos que o estudo das formas de trabalho se aproximava com o nosso objetivo de dar ênfase aos sujeitos da história que não são valorizados na historiografia brasileira até recentemente, além de ter espaço para tratar da própria historiografia local que não atenta para a participação desses sujeitos na construção da história local.

3.2 - Currículo escolar e Leis 10639/03 e 11645/08

As discussões sobre currículo escolar no Brasil, até a década de 1970, foi ausente de uma crítica pertinente à sua construção. As pesquisas em torno da questão curricular se pautavam basicamente no “como fazer”, numa visão tecnicista do currículo.

“Entendia-se o conhecimento a ser ensinado na escola como fruto da seleção de uma cultura maior, seleção essa epistemologicamente neutra, baseada em critérios técnico-científicos. O processo educacional, por sua vez, tencionava ser a transmissão eficiente desses conhecimentos previamente selecionados.” [...] O processo de confronto com essas concepções se consolida na década de oitenta, quando então o currículo parece perder de vez sua inocência. Em que pese todas as diferenças entre as mais diversas correntes críticas às concepções tradicionais e tecnicistas, elas contribuíram para que compreendêssemos o caráter arbitrário, condicionado e situado historicamente que o currículo possui (LOPES, 1997, p. 40-59)”.

Ao apontar as características inerentes ao currículo, Lopes nos faz refletir sobre o quanto a sua construção está interligada às questões de interesses próprios de determinado espaço sócio-político-cultural. Deste modo, é possível buscarmos compreender quais são os determinantes que demandaram a opção de formatar esses conteúdos em sala de aula e em ocasião da lei. É necessário, para tanto, observar os diversos movimentos que, desde pelo menos a década de 1980, se manifestaram no interesse de colocar as questões dos indígenas e afrodescendentes com o objetivo de quebrar as noções dessa Cultura “homogênea”, “neutra” que são, ao menos sob nosso olhar, veladamente preconceituosas, e, através da instituição Escola, reverbera ainda hoje na sociedade.

A partir de uma recente abordagem cultural no campo historiográfico e assim, numa revisão pedagógica e das correntes curriculares, nota-se uma mudança de perspectiva sobre as noções de Cultura e sobre a apropriação e influência dessa nos currículos. O termo Cultura deixa de ser visto como um elemento “unitário, homogêneo e universal” e passa a ser visto de uma maneira mais ampla, se tornando causa e efeito intimamente ligado aos processos sociais, sendo assim, não pode ser visto como algo contínuo, passando, portanto, a ser apresentada como uma articulação de práticas sociais, não sem neutralidade,

“o que significa que o currículo ‘ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma nova geração’ como pretendia a visão tradicional, traduz de fato uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade (MOREIRA, SILVA: 1995 apud GABRIEL, 2000, p.25).

O ensino de história no Brasil esteve fortemente vinculado até pelo menos 1985 à consolidação de sentimentos patrióticos e adequado ao controle ideológico

do estado sobre a população. Historicamente colocada à serviço dos interesses do Estado e ligada à ordem social, a educação brasileira passou por uma espécie de revisão curricular e metodológica a partir da redemocratização do país e se beneficiou, ao mesmo tempo, particularmente no caso do ensino de história, das novas abordagens que a historiografia acompanhava. Sendo assim, ainda na década de 1980 surgiu uma análise mais crítica dos currículos no Brasil mais atrelado aos questionamentos relacionados à luta de classes e transformações infraestruturais além de entrar em cena uma busca de um saber científico que estivesse aliado ao saber escolar. Na década de 1990 ocorre uma inflexão no debate das políticas educacionais para a valorização de uma produção escolar ligada aos saberes e práticas docentes. Essas mudanças de perspectivas em relação à construção e produção dos saberes escolares beneficiou reflexões acerca do caráter formativo da história (como disciplina) na constituição de identidades, de cidadania, dentre outras razões sociais, e novas abordagens como a apresentação de conteúdos por eixos temáticos e temas transversais passaram a ser correntes nos debates do espaço da educação brasileira.

Baseados nos princípios de que a educação é um terreno permanente de disputas, interesses, consensos e discursos teóricos e políticos, uma postura mais crítica passa a ser adotada nos debates da formação dos currículos, e busca atender demandas de grupos sociais que se viam marginalizados ou reduzidos ao esquecimento de sua história por conta da tradição educacional linear e eurocêntrica que não corresponde necessariamente à história da formação brasileira, que está arraigada numa formação mestiça, múltipla e dinâmica. Nesse contexto, os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígenas se tornam obrigatórios com o sentido de buscar apresentar esses povos como participantes da formação da sociedade, identidade, cultura brasileira.

“A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para

Assim, a formulação da lei – tanto a 10639/03 quanto a 11645/08 que inclui o ensino da história e cultura indígena - vai ao encontro das perspectivas historiográficas mais recentes, que buscam dar voz aos sujeitos que foram marginalizados na historiografia tradicional, mas que, especialmente no caso do Brasil, tiveram papéis determinantes na formação da cultura e sociedade nacional. Desse modo, além de a Lei ser um instrumento que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, ela faz jus às reivindicações dos movimentos negros e outros movimentos sociais que lutaram para quebrar paradigmas e dar voz aos sujeitos que foram historicamente desfavorecidos e/ou marginalizados. Traz, portanto, uma aproximação dos alunos que fazem parte, muitas vezes, desses grupos que foram tradicionalmente “esquecidos”, mas que, por meio de uma abordagem menos “tradicional” podem se identificar como agentes e participantes da constituição e formação da sociedade brasileira por meio de sua herança cultural e política, além de possibilitar trazer uma reflexão que permita sanar/diminuir preconceitos que (por conta do tradicional ensino sobre a história que não problematizava essas questões) ainda são visíveis na sociedade brasileira.

Presenciamos um momento singular na história do Brasil em termos de discussão do ensino de História da África no país, uma vez que foi estabelecida uma lei que a incentive. Assim, encaramos esse fator como um meio muito significativo para a valorização da identidade do povo brasileiro, composto em grande parte por afrodescendentes, pois o ensino de história da África nas escolas “possibilita a correção das referências equivocadas que carregamos sobre os africanos” (OLIVA, 2006, p.88), além de permitir que “articulemos dados sobre a intensa participação africana na elaboração da sociedade brasileira com a ininterrupta tarefa de combate ao racismo e às práticas discriminatórias [...]” (p. 88) em relação à africanos e afrodescendentes que se prolonga aos dias de hoje.

Entretanto, são muitos os problemas que ainda encontramos no campo de ensino de história da África, pois muitos cursos de graduação ainda não possuem uma disciplina de História da África, os livros didáticos de história em sua grande

maioria contém pouco de História africana e muitas vezes o tratamento da escravidão africana ocorre sem problematização adequada. Estão presentes, também nos livros didáticos, o uso de conceitos ultrapassados que ainda carregam sentido preconceituoso em relação aos povos africanos (ex: uso do termo *tribo* para grupos não estatais na África) e muitas outras reflexões não estão bem colocadas nos livros didáticos (OLIVA, 2006 In: CAVALLEIRO, Eliane, 2006). Sendo assim é imprescindível que haja preparação nos cursos de graduação de História e que existam disciplinas que deem conta dessa nova “demanda” que se estabelece, não sem tempo, na historiografia brasileira, que deem conta das diversidades regionais e singularidades da história africana sendo capazes de se desvencilhar de ideias simplificadoras sobre a história desses povos e de destacar a sua centralidade no contexto histórico do Brasil.

Diante dessa perspectiva de enfatizar as lutas e de dar a conhecer uma gama mais ampla dos sujeitos que fazem parte da formação social brasileira a intenção de trazer os eixos Trabalho e Resistências - no nosso Projeto de Ensino durante o Estágio II – é de elucidar certas questões referentes à história do Brasil – nessa perspectiva de novos sujeitos - que permitam aos alunos refletirem que esses grupos, que foram tradicionalmente marginalizados, participaram ativa e decisivamente pra configuração social-cultural do Brasil.

A discussão acerca do conhecimento histórico escolar vem no encalço da discussão sobre conhecimento escolar antes visto como mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos pelo professor para os alunos, ou seja, o processo onde o conhecimento acadêmico sofre transformações de caráter adaptativo com o objetivo de torná-lo mais “fácil” para que possa ser ensinado em sala. Por essa visão, o professor é visto como mero transmissor e o aluno mero receptor de conhecimentos. Nesse sistema, o conteúdo, bem como o educador, estão limitados numa esfera em que a produção de conhecimentos não passa de modo ativo do ambiente da cultura escolar para a construção dos saberes acadêmicos. Essa transposição, nas palavras de Chevallard, não é realizada apenas pelo professor, pois o recorte do que pode ser ensinado na escola tem início “quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber acadêmico e de um trabalho de seleção e estruturação didática o saber a ensinar, definição essa que será refeita em outros momentos,

quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização” (MONTEIRO, 2003, p. 15).

Essa seleção de conteúdos é feita “por sua vez, de lutas e negociações políticas envolvendo legitimações ou contestações de poderes na sociedade em geral, no campo acadêmico e/ou sócio-profissional, ou no contexto educacional mais específico” (Idem, p. 16). Porém, essa visão de que o conhecimento escolar é fruto - de maneira genérica - de uma simplificação do conhecimento acadêmico é ultrapassada. Percebe-se hoje nas discussões sobre currículo e conhecimento escolar um movimento onde o professor assume o papel de mediador, não no sentido de intermediário, mas, como diz Lopes “ [...] um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106)

Contradições que encontram fundamentos na atual concepção de Cultura e Currículo, já mencionados nesse texto, e que nos faz perceber que o

“currículo - um conjunto de disciplinas, ações, estratégias de ensino-aprendizagem, experiências escolares múltiplas – passa a ser entendido como fruto de lutas e conflitos entre diferentes grupos sociais, que objetivam valorizar um conhecimento em detrimento do outro. O currículo possui, assim, condicionantes epistemológicos mas também políticos, sociais, econômicos, éticos e estéticos. Refletem enfim relações de poder.” “[...] deve ser considerado em sua não universalidade e não abstração: trata-se de um dentre vários possíveis, um terreno de produção e criação simbólica, onde os conhecimentos são constantemente (re)construídos (LOPES, 1997, p. 41-2)”.

Sendo assim “A escola deixa de ser encarada como mera transmissora de conhecimentos produzidos nas universidades e centros de pesquisas, para assumir uma nova feição de produtora de conhecimentos inerentes ao seu contexto: o conhecimento escolar.” (LOPES, 2003, p. 42). Acontece o mesmo processo com o conhecimento histórico escolar, que é construído em última instância pelo professor, que colocará toda a sua subjetividade e interesses nas escolhas dos conteúdos e abordagens a serem “ensinados” (respeitando ainda o Currículo da instituição na qual leciona), como pelos alunos que influenciam os recortes subjetivos do professor, ajudando-o a produzir novos conhecimentos num processo dialético com os conhecimentos produzidos nas universidades.

Tendo em vista essa preocupação em relação ao currículo e a construção de conhecimento escolar, objetivamos, em nossos eixos temáticos, abordar as mais recentes correntes curriculares que pensam a escola não como mera transmissor de um conhecimento acadêmico, mas sim como produtora e mediadora dos vários conhecimentos (social, escolar, acadêmico, cultural, institucionais, etc.) associados e em confluência com o ensino de história dos indígenas, africanos e afrodescendentes.

3.3 - Elaboração do projeto de ensino, eixos temáticos e planos de aula:

O recorte e a seleção dos temas que escolhemos tratar relacionam-se com opções teórico-metodológicas que foram pensadas em conjunto com professora orientadora, trabalhando com as possibilidades de movimento que o projeto do Estágio e o currículo do CA nos permitia. Optamos por inserir os eixos temáticos baseados na tendência atual dos estudos em ensino de história que sugerem essa abordagem por se esquivar do tradicional modelo linear e eurocêntrico que baseia a escrita e o ensino da história numa divisão quadripartite. Essa escolha traz consigo novas escolhas para a seleção dos conteúdos e possibilita um diferente olhar sobre os objetos de estudo, a abordagem de “noções e conceitos em diferentes temporalidades com novos olhos. A questão principal passa a ser a construção de noções e conceitos próprios do pensamento histórico, como permanências e mudanças, diferenças e semelhanças, simultaneidades, dominação e resistência” (MONTELLATO; CABRINI, 2006, p. 84). Nosso intuito, portanto, passa a ser evitar reducionismos e esquematizações ao focar os objetos históricos ligando-os mais diretamente às correntes historiográficas atuais e direcionando, assim, o ensino de história a reflexões mais atualizadas, de modo a interligar o ensino de história tanto com as noções mais atuais da produção historiográfica quanto com um novo modo de problematizar e questionar as estruturas da escrita da história.

Nossos eixos foram divididos em três sequências: 1) Trabalho 2) Módulo temático “Viver de Quitandas” e 3) Resistências. Os recortes temáticos que estabelecemos foram pensados para dar conta de estudar a estrutura da sociedade

colonial mostrando as diferentes relações entre os extratos sociais (escravizados, livres e libertos) procurando desconstruir criticamente a noção de uma ordem social onde há três estados fechados em si, assim como discutimos as noções de sociedade imutável e sem mecanismos de mobilidade ou de movimentos de reivindicações para alterar sua ordem. Pretendemos, assim, acentuar a dinâmica social da América Portuguesa e as suas influências nas ações políticas, jurídicas, sociais e econômicas dando ênfase na participação dos populares na construção do país em seus aspectos gerais.

A escolha dos temas, para a construção dos eixos, projeto e planos, foi ao encontro das discussões da historiografia brasileira atual sobre a “Sociedade da América Portuguesa”; historiografia esta que resgata e analisa a fala, a subjetividade, a cultura, o comportamento dos índios, escravos, libertos, colocando-os no centro dos debates historiográficos, tratando-os como sujeitos ativos e participantes da formação da sociedade a qual pertenciam. Essa visão, entretanto, não fez parte da tendência historiográfica brasileira na maior parte do século XX. Na década de 1980 ganha força uma vertente historiográfica revisionista dos estudos de história social com a qual dialogamos mais para a construção desse projeto. Autores como Sidney Chalhoub (1990) e Silvia H. Lara (1992), autores que resgatam a subjetividade desses grupos colocando os africanos, afros descendentes como protagonistas de sua história, criticando a vitimização desses sujeitos em relação à historiografia anterior. Nesse sentido, essa historiografia mais recente busca compreender a escravidão como um processo em constante mudança e repleto de dinâmicas variadas onde havia resistências e negociações tanto de senhores como de escravos. Dando ênfase ao africano, afro descendente e índios como sujeitos de sua própria história e, respeitando o contexto e regras sociais em que viviam, os autores criticam a visão de “coisificação” e “vitimização” por meio da qual esses grupos sociais eram estudados (CHALHOUB, 1990; LARA, 1992; KARASCH, 2000; MATOS, 2009; MONTEIRO, 1994).

O planejamento das aulas ficou, portanto, conforme a disposição abaixo:

Eixo Trabalho: 1ª aula: Trabalho escravo rural na América Portuguesa; 2ª-3ª aulas: Trabalho e mineração, Processo de interiorização no Brasil colonial; 4ª-5ª aulas: Trabalho escravo rural em Desterro.

Módulo Viver de Quitandas: 6ª aula: Trabalho escravo urbano no Brasil Colonial; 7ª-8ª aulas: Trabalho escravo urbano em Desterro; 9ª aula: O primeiro Mercado Público de Desterro; 10ª aula: O primeiro Mercado Público de Desterro; 11ª aula: visita guiada ao centro da cidade, por meio do roteiro Viver de Quitandas; 12ª-13ª aulas: Conteúdos da visita + atividade.

Eixo Resistências: 14ª aula: Formas de Resistências no Brasil colonial; 15ª-16ª aulas: Formas de Resistências no Brasil colonial + atividade.

3.4 - Planejamento do eixo Trabalho na América Portuguesa (séc. XVI-XIX)

Ao iniciar o planejamento, procuramos dar uma visão ampla de como era o trabalho na América Portuguesa, pois julgamos ser esta categoria de análise indispensável para a compreensão da sociedade colonial, portanto, não poderíamos deixar de tratar desse tema em sala de aula. No entanto, o trabalho rural foi organizado de modo a ser abordado com um viés desmistificador da noção de ciclos econômicos e visão de que a escravidão só fazia parte do sistema de *plantation*, de que existiam outros setores da economia. Buscamos tratar da *plantation*, mas chamando atenção ainda para o trabalho rural na pecuária, plantações, atividades que davam conta da dinâmica econômica interna da Colônia (mercado interno), além de atender ao mercado externo, por exemplo, a pecuária no sul do país, plantação de mandioca, algodão, tabaco, cachaça, café, como nos mostra Barickman (2003) em seu trabalho sobre o Recôncavo Baiano. Para organizar o eixo Trabalho nos baseamos principalmente na obra de Arno Wehling e Maria José C. M Wehling, *Formação do Brasil Colonial*, que traz elementos da formação econômica, social e cultural da América Portuguesa Colonial. Outros textos também foram essenciais

para a construção dos planos do eixo, tais como *Colônia sem pacto* de Sheila de Castro Faria (2008), que busca quebrar a noção inflexível de pacto colonial, mostrando que Portugal tinha a intenção de controlar os negócios e lucros da Colônia com essa política fiscal, mas não conseguia realiza-la plenamente, visto que os colonos tinham muitas possibilidades para negociarem e fazerem fortunas à margem dessa política. Houve lugar também para os textos de Maria Leônia Chaves de Resende e Hal Langfur, *O ouro vermelho de Minas Gerais* (2006), *Bandeiras mestiças* e *Negros da Terra* de John Monteiro (1994). Os textos mencionados acima e que compuseram o eixo trazem elementos que nos dão base para compreendermos vários assuntos: como se dava a escravidão negra e indígena no território da América Portuguesa; a mudança no eixo econômico da Colônia com a descoberta das minas gerais, mostrando as relações de interesse que estavam presentes no movimento das entradas e bandeiras; a compreensão que a escravidão indígena era lucrativa, entre outros. Desse modo, pudemos inseri-los como sujeitos constitutivos e participantes da formação social e cultural brasileira.

Seguindo os subsídios fornecidos pela aula de mineração e interiorização, onde há uma dinamização e valorização do mercado interno na Colônia poderíamos inserir Desterro destacando a importância econômica da Ilha de Santa Catarina na lógica do abastecimento interno da Colônia no século XVIII. Trabalharíamos, então, principalmente a caça à baleia e a produção de farinha de mandioca como exemplos da presença de escravos no trabalho rural da ilha, destacando nesse sentido, a presença de trabalhadores livres e libertos junto aos escravos e as especificidades desse trabalho (hierarquias, trabalhos especializados), assim como Desterro entra na lógica econômica da Colônia, usando como base historiográfica textos como *Africanos em Santa Catarina: Escravidão e Identidade Étnica (1750-1850)* de Beatriz G. Mamigonian (2012), *Armação Baleeira da Lagoinha: uma grande unidade escravista* de Fernanda Zimmermann (2012), *Escravidão nos Engenhos de Farinha da Lagoa da Conceição* de Ana Carla Bastos (2012). A importância da abordagem do Trabalho rural em Desterro seria - além de elucidar e discutir o tema proposto - dar subsídios para os alunos poderem compreender melhor o eixo seguinte, servindo como uma “introdução”. Tratamos o eixo que compõe o módulo “Viver de Quitandas” como um eixo separado por questões formais e para dar ênfase ao projeto Santa Afro Catarina, não obstante, consideramos ele uma espécie de

continuidade do eixo Trabalho deslocando a ênfase do trabalho rural para o trabalho urbano.

3.5 - Trabalho escravo urbano em Desterro: Módulo Viver de Quitandas (séc. XVIII-XIX)

Essa escolha por ministrar aulas sobre o módulo, nessa sequência, tem a ver com as especificidades do Trabalho escravo na América Portuguesa que foram abordadas no eixo anterior (Trabalho), e que desse modo forneceriam uma base mais sólida para a compreensão dos alunos acerca das relações de trabalho urbano que foram planejadas para o início do eixo “Viver de Quitandas”. Esse módulo, por meio de documentação e revisão bibliográfica:

“Associa paisagem urbana de Desterro às de outras freguesias da Ilha de Santa Catarina e do litoral adjacente ao abordar o abastecimento e a produção de gêneros alimentícios. O porto, a antiga Praça de Mercado e as ruas de Desterro emergem como locais de trabalho e de sociabilidade para muitos escravos e libertos, homens e mulheres de origem africana, que desempenham atividades relacionadas ao comércio de gêneros alimentícios produzidos na Ilha e no litoral adjacente (PROJETO SANTA AFRO CATARINA)”

Sobre o trabalho urbano local que foi desenvolvido ao longo desse eixo, além de utilizar os documentos disponíveis pelo módulo temático pretendíamos nos ater à questão da construção do mercado público, das políticas que se desenvolveram em torno dessa obra, de identificar a esfera econômica e social que permitiram e viabilizaram ou exigiram políticas públicas em torno das questões que envolviam relações de poder, sanitarismo, controle social, dentre outros fatores que puderam ser apontados no decorrer das aulas. A inclusão do Eixo “Viver de Quitandas” foi considerada por nós como uma importante ferramenta de abordagem da história local e seus variados sujeitos, indicando que as mesmas relações e dinâmicas de trabalho que existiam em outras partes da Colônia (Sudeste, Nordeste) ocorriam também em Desterro. Destarte, estudando a história local, compreendermos que a Ilha de Santa Catarina, estava inserida na política e economia colonial, bem como comungava de maneira geral com os usos e costumes culturais e sociais da Colônia.

O estudo de história local permite levar para a sala de aula, além da bagagem de conteúdos específicos relacionados à disciplina, uma série de reflexões relacionadas à construção da história, memória e patrimônio local. Além de suprir o conhecimento da própria construção identitária local, e desse modo, da identidade dos alunos, o módulo com esse viés histórico tende a interessar os alunos por essa ênfase localizada. Dessa maneira, acreditamos que o ensino de história local é importante e eficaz num sentido em que os conteúdos tratados estejam articulados com a história nacional e universal, conforme nos propõem Cainelli e Schmidt (2005),

“[...] Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas, sua vivência cultural, com a possibilidade de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana entendida como expressão concreta de problemas mais amplos” (p. 213).

Reconhecemos e destacamos a importância do ensino de história local tendo em vista suas especificidades, além de valorizarmos suas múltiplas possibilidades por fazer parte do espaço de vivência, identificação, apropriação do conhecimento e valorização da herança cultural dos alunos. Assim, é imprescindível, no processo de ensino-aprendizagem relacionado à história local, “observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação.”(Idem).

O ensino de história local por meio do eixo “Viver de Quitandas” possibilitaria a valorização do espaço da cidade, de seus monumentos (Mercado Público) e da cultura histórica local. Nesse sentido, buscaríamos inserir a abordagem de ensino que busca refletir acerca da educação patrimonial, atendendo desse modo à solicitação dos PCNs que propõem que o ensino de história na educação básica parta de temas e objetos próximos ao contexto social do educando, relacionando-os a outros tempos e/ou espaços. O ensino que põe em evidência a educação patrimonial sugere uma série de elementos que podem ser desenvolvidas pelos alunos e formar uma consciência e sensibilidade dos educandos acerca da importância da preservação dos elementos culturais reconhecidos como patrimônio. No trabalho com ênfase no patrimônio - como bem cultural, objeto histórico de identidade e memória - é essencial que se discuta com o aluno o que é o patrimônio histórico, o que ele significa coletivamente pra uma sociedade, como preservar o patrimônio, de que formas o patrimônio revela aspectos dinâmicos da construção de

memória e identidade de um lugar, dentre outros. O trabalho docente tem que levar em conta, desta feita, as múltiplas questões que envolvem o patrimônio e seu lugar na construção do ensino-aprendizagem.

“Considerando bem [patrimônio] do passado visto como fonte primária, como fonte documental se vai decifrar com os alunos a atuação dos sujeitos que viveram em determinado espaço, vinculado àquele patrimônio. Em outras palavras, o bem na perspectiva trabalhada é concebida como fonte de explicação do mundo e de suas circunstâncias, e não como imagem congelada ou como simples monumento do passado”. (BARROSO, 2010, p. 23)

O movimento principal é, portanto, identificar o patrimônio no presente, problematizá-lo historicamente retomando o contexto em que se constituiu e levantar questões acerca da importância do mesmo que está diretamente interligado com as questões do passado-presente, ou seja, da premissa histórica de compreender a construção da sociedade e cultura envolvida em um processo histórico dinâmico, e chamar sempre a atenção do aluno para as noções de movimentos, permanências e mudanças.

O eixo “Viver de Quitandas” está diretamente relacionado com o módulo de mesmo nome do Projeto Santa Afro Catarina, que busca trazer “a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina” (PROJETO SANTA AFRO CATARINA, 2011) e o nosso trabalho, nesse sentido, deveria ser o de buscar trazer os conteúdos de Trabalho na América Portuguesa com foco em Desterro e tornar possível, desse modo, realizar uma reflexão crítica acerca do patrimônio histórico cultural e material da histórica local.

3.6 - Sujeitos reivindicantes: a dinâmica da(s) Resistência(s) na América Portuguesa

Seguindo a sequência dos eixos houve uma aparente quebra no *continuum* uma vez que passamos do eixo Trabalho (no qual estava inserido o módulo temático

“Viver de Quitandas”) ao eixo das Resistências. Esse eixo foi escolhido por pensarmos nos movimentos de Resistências como sendo um tema profícuo para compreendermos índios, africanos e afrodescendentes, ou seja, essa ‘grande minoria’ como sujeitos ativos, conscientes e reivindicantes no sistema em que estavam inseridos, mostrando assim a dinâmica e as possibilidades de movimento que existiam para esses grupos/sujeitos dentro da lógica colonial. Outro fator que nos motivou a criar esse eixo vem da perspectiva de que abordar o conteúdo histórico de resistências na América Portuguesa já significa uma quebra ou uma visão de desconstrução, no sentido de trazer prioritariamente movimentos de reivindicação das classes desfavorecidas (escravos) como centro do conhecimento histórico a ser transformado em conhecimento escolar; pensamos então esses indivíduos como sendo partícipes da construção política-social-cultural-jurídica-econômica do país.

O eixo Resistências foi dividido em duas partes, a primeira abordava de maneira geral vários tipos de resistências (suicídios, infanticídio, fugas, quilombos, revoltas, etc) para que os alunos percebessem as várias formas de resistências com as quais escravos – índios e negros – utilizavam/recorriam para reivindicar melhores condições de trabalho ou alcançar a liberdade (passando até mesmo pela morte para alcançá-la). Outra parte foi reservada para um tipo de resistência menos trabalhada tradicionalmente em sala de aula, mas muito importante para perceber o escravo como um sujeito inserido na lógica legislativa do sistema da época, está era a resistência jurídica. Este tipo de resistência está começando a ser estudada na academia, por isso não conhecemos ainda muitos casos, mas já há alguns trabalhos (MELLO, 2007; SILVA, 2007) que nos possibilitam compreender melhor como estes sujeitos compreendiam a lógica sistêmica na qual estavam inseridos, quais suas estratégias para alcançar o que almejavam impetrando litígios contra seus senhores.

Com a intenção de manter uma coerência entre o assunto abordado nas aulas anteriores, pensamos em buscar o exemplo de uma revolta que pudesse articular melhor os temas *trabalho urbano* (aulas anteriores) e *resistências*. Sendo assim, escolhemos a Revolta dos Malês de 1835, uma revolta de escravos urbanos ocorrida na Bahia. Utilizando esta revolta urbana como exemplo, pensamos, então, que a quebra do *continuum* entre um eixo e outro não seria brusca e estabeleceríamos consistência entre os eixos. Para tanto usamos o trabalho de João

José Reis, Rebelião escrava no Brasil: História do Levante dos Malês (1835) como material base de pesquisa para essa parte da aula.

3.7 - Produção de materiais didáticos e trabalho com documentos:

O professor, ao definir um tema, está realizando uma escolha dentro “de uma seleção cultural de conteúdos já operada nos outros níveis de ação curricular” (FONSECA, 2003, p. 110), e desse modo, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da escola, os PCN's (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997), as leis 10639/03 e 11645/08, tivemos a oportunidade de inserção de um dos Módulos do Projeto Santa-Afro Catarina em nosso projeto de Estágio. Por estarmos em contato com as correntes historiográficas mais recentes no campo da História e da Educação nos sentimos impelidos à produzir materiais didáticos e aulas que privilegiassem sujeitos africanos, afrodescendentes e indígenas como participantes, construídos e construtores – num sentido dialético - da sociedade brasileira. Os materiais didáticos foram produzidos, desse modo, com o objetivo de colocar esses sujeitos na centralidade das aulas.

Para a produção desses materiais utilizamos fontes primárias e secundárias, documentação escrita e iconográfica, com o intuito de serem utilizados em sala de aula. com a participação/orientação da Professora Mônica, tendo como base as tendências de abordagens historiográficas recentes e autores já citados neste texto. Entendemos que “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos do domínio de informações de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2004, p. 296). O escopo fundamental dos textos foi pensar a sociedade da América Portuguesa com foco na participação dos sujeitos tentando levantar e trabalhar - mesmo que de maneira tangencial - questões como: “quais eram as atividades desempenhadas por eles? De onde vinham? Para onde iam? Por quê muitos deles eram de origem africana? Existiam apenas trabalhadores escravos na Colônia? Que outros tipos de relações de trabalho existiam na América Portuguesa?” ou referentes ao trabalho urbano “como era o trabalho escravo nas

cidades? Como ele se diferenciava do trabalho escravo rural? Quais os tipos de trabalho eram desenvolvidos?”. A metodologia de trabalho proposta para os textos, foi a leitura - muitas vezes direcionada - parando em determinados pontos que suscitasse dúvidas ou que precisariam ser mais aprofundados, bem como incentivando questionamentos aos alunos sobre o que acabaram de ler. Nosso intuito era o de estar sempre estimulando os alunos de maneira a recuperar seus saberes prévios e trabalhar com esses saberes na prática pedagógica no sentido de construção do conhecimento histórico. As questões dirigidas aos alunos seriam feitas em sala de aula oralmente e nos textos didáticos de forma escrita.

Abaixo segue uma tabela com a sequência dos textos e atividades que seriam trabalhados em sala:

EIXO	
TRABALHO	Texto I: O Trabalho escravo rural na América Portuguesa (ANEXO 1.2); Texto II: O processo de interiorização da América Portuguesa: entradas, bandeiras e mineração (ANEXO 2.1); Atividade 1 (ANEXO 2.2); Texto III: Trabalho e mercado interno, Desterro entra em cena (ANEXO 3.1); Atividade 2 (ANEXO 3.2);
“VIVER QUITANDAS”	Texto IV: Trabalho escravo nas cidades? (ANEXO 4.1); Texto V: Trabalho escravo urbano em Desterro (ANEXO 5.1); Atividade 3 (ANEXO 5.2); Texto VI: O Mercado Público de Desterro (ANEXO 6.1); Texto de Apoio 1: Projeto Santa Afro Catarina, módulo Vivendo as Quitandas, Narrativa I- Abertura (ANEXO 6.2); Ficha avaliativa: Roteiro Histórico- Projeto Santa Afro Catarina (ANEXO 8.1); Atividade IV (ANEXO 9.1)
RESISTÊNCIA	Texto VII: Os sujeitos africanos e indígenas na América Portuguesa e as estratégias de resistências (ANEXO 10.1); Atividade V (ANEXO 11.1)

A construção dos materiais didáticos foi pensada de acordo com o que é proposto nos estudos mais atuais referentes a produção deste tipo de material, por isso consideramos questões como a linguagem utilizada na formulação dos textos, visto que a linguagem acadêmica não serviria para os fins didáticos pretendidos no estágio. Sendo assim, nos preocupamos em estabelecer uma narrativa histórica que conjugasse diferentes tempos históricos, respeitasse de certa maneira uma

cronologia e indicasse a localização espacial e geográfica dos temas propostos. Assim, deveríamos iniciar abordando as relações de trabalho presentes no Engenho (Nordeste); o processo de interiorização e trabalho nas minas (Sudeste); trabalho rural e trabalho urbano em Desterro (Sul da América Portuguesa). Em todos os textos procuramos dar enfoque aos sujeitos escravos – índios, negros – identificando a presença nesses mesmos espaços do trabalhador assalariado livre e a relação entre esses trabalhadores. Pensando em tornar os textos ainda mais didáticos, elaboramos glossários que visavam explicar alguns conceitos e palavras presentes nos textos que poderiam ser um empecilho para o entendimento do conteúdo.

Todos esses elementos metodológicos mencionados, com os quais nos preocupamos em articular na produção do material didático, estavam diretamente relacionados a uma percepção de que era preciso estabelecer um processo de mediação didática entre os saberes da academia, os saberes curriculares (processo de seleção e construção dos conhecimentos por instituições alheias ao colégio: Estado, sociedade) que se tornariam o saber a ser ensinado por nós que na prática docente se transforma no saber escolar (MONTEIRO, 2003). Abaixo, exemplo de um dos textos didáticos, produzidos para as aulas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Turma: 9º “B”
Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan
Professor: Fernando Leocino da Silva

↑
Cabeçalho

Texto I: O Trabalho escravo rural na América Portuguesa ← Numeração e título do texto

A historiografia brasileira, durante muitos anos, discutiu a história da América Portuguesa, por meio de alguns temas como: a colonização do litoral, a exploração do pau-brasil, a economia e sociedade açucareiras, o processo de interiorização do território e a mineração, a economia exportadora de produtos agrícolas e minérios relacionada à existência de um “pacto colonial” entre colônia e metrópole.

Nesse texto queremos enfatizar a existência de uma dinâmica interna na Colônia; destacando a importância do trabalho para as diversas atividades que envolviam a economia e a sociedade da América Portuguesa. Abordaremos a presença, a importância e a influência de um tipo de trabalhador presente em diferentes esferas da sociedade: o escravo! Mas, quais eram as atividades desempenhadas por eles? De onde vinham? Para onde iam? Por quê muitos deles eram de origem africana? Existiam apenas trabalhadores escravos na Colônia? Que outros tipos de relações de trabalho existiam na América Portuguesa? ← Conjunto de perguntas para estimular a reflexão e questionamentos

Trabalho escravo rural na *Plantation*.

↑
Subtítulo

Os africanos foram trazidos para a América Portuguesa no final do século XVI, vindos de diferentes regiões da costa africana (mais tarde com o aumento do tráfico, do interior do continente africano). Essas pessoas eram capturadas em guerras entre reinos no próprio continente e comercializadas com os portugueses por meio de alianças que governantes africanos estabeleciam com os europeus. Chegando nas Américas, esses africanos eram enviados para várias partes da Colônia concentrando-se em regiões do litoral, atual nordeste, nas primeiras décadas do século XVI.

O princípio da exploração de mão de obra escrava no Brasil foi a utilização do indígena do litoral como força de trabalho para a retirada de pau-brasil. Porém foi só em meados do século XVI, com o cultivo da cana de açúcar, que se iniciou o processo de fixação e colonização de Portugal na América Portuguesa.

O cultivo da cana exigia um grande volume de trabalho e, por isso, exigia uma grande quantidade de escravos. Bem no início dessa atividade eram utilizados muitos índios, porém, era difícil mantê-los na lavoura, pois atribuíam outros sentidos ao trabalho e não compreendiam a acumulação de produtos agrícolas para o comércio e obtenção de lucro, pois sua cultura, valores, sociedade eram muito diferentes dos europeus. Além disso conheciam bem o lugar por onde transitavam, o que facilitava a “fuga”. Acostumados a viverem livres, não seriam facilmente explorados pelos portugueses. Outro fator que dificultou a escravização indígena foi a pressão religiosa exercida pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus que ingressaram na Colônia em 1549. Eles alegavam que os índios eram “seres puros”, possuíam alma e eram “dignos de serem cristãos”. A lucratividade que o tráfico negreiro gerava para a Metrópole e a garantia de oferta de mão de obra que ele possibilitava para os **Senhores de Engenho** também favoreceram a diminuição dos índios como trabalhadores escravos. Mas e os africanos será que aceitavam a condição escrava? Não ofereciam resistências à perda de sua liberdade? Aceitavam as condições de

trabalho impostas? Com certeza não, mas estas questões serão discutidas no decorrer de nossas aulas.

Para melhor controlar a Colônia e adquirir maiores lucros, a Metrópole aplicou a política do pacto colonial, medida que visava dentre outras coisas o monopólio da exploração do açúcar, mas esse controle sobre movimentações econômicas não ocorreu efetivamente.

Nas lavouras de cana de açúcar, os escravos africanos exerciam funções de plantio, colheita, manutenção da lavoura. Nos engenhos, atuavam no transporte da cana, no funcionamento das moendas e na produção do açúcar e seus derivados. Além de ser um trabalho braçal, muitas das funções desempenhadas por escravos, como o trabalho nas moendas, eram perigosas. Eram muito vigiados quanto aos horários, ritmo de trabalho e poderiam ser tachados de “vadios”, castigados e punidos pelo Senhor. Mas é necessário atentar para o fato de que apesar de se conhecer muitos relatos sobre violência contra o escravo, havia ainda na sociedade colonial possibilidades de driblar a fiscalização no engenho e, nas situações mais “radicais”, os escravos se rebelarem contra os maus-tratos sofridos!

Abaixo uma representação de um engenho da América Portuguesa do século XVII.

Imagem 1. ← Numeração da Imagem



Processo do açúcar. Simon de Vries. 1682

↑
Referência da imagem

Nos engenhos não existia apenas a mão de obra escrava, embora esta fosse a mais importante para o seu funcionamento e produção. Havia também a presença de trabalhadores livres junto aos escravos, estes, assim também atuavam na produção

do açúcar, nas funções de técnico na moagem e no refino do açúcar, de purgadores (responsáveis pela eliminação das impurezas) de açúcar, feitor etc. Nota-se que os trabalhadores livres e assalariados no engenho, geralmente, estavam em funções que requeriam uma especialização (o que não quer dizer que o escravo não exercesse a mesma função) ou de fiscalização.

No Brasil colonial não existia apenas a *plantation* (latifúndios açucareiros, fortemente abastecidos de escravos, voltados para o comércio externo, exportação de açúcar). Existiam pequenos engenhos que produziam aguardente, rapadura entre outros gêneros para abastecimento interno. Essas “engenhocas” funcionavam com pequeno número de escravos ou mesmo sem nenhum.

No extenso território colonial da América Portuguesa, percebe-se a presença de inúmeras propriedades com os mais variados tamanhos e produzindo diversos gêneros além do açúcar, como o tabaco, o algodão, mandioca, arroz, feijão e o desenvolvimento de atividades como a pecuária (responsável por ocupar boa parte do interior da colônia) e armações baleeiras que foram construídas ao longo da costa brasileira e tinham estreita relação com o abastecimento do mercado interno e as demandas do engenho.

Percebemos então que desde a chegada dos primeiros europeus em terras, que hoje conhecemos como Brasil, a exploração da mão de obra escrava foi a base do desenvolvimento econômico, consequentemente social, da Colônia, transferindo grandes somas de dinheiro para a Metrópole. Porém não era só a economia de exportação que movimentava a Colônia, sua dinâmica interna consistia na produção de gêneros para o abastecimento interno e em transações comerciais que fugiam do controle da Metrópole. Todas essas atividades calcadas na mão de obra escrava africana e indígena.

Glossário: ← [Dicionário sobre conceitos presentes no texto](#)

Plantation: Latifúndios açucareiros, fortemente abastecidos de escravos, voltados para o comércio externo, exportação de açúcar.

Engenhos: Propriedades compostas pelos canaviais, casa grande (local onde mora o senhor e família), pastagens, senzala (local onde ficam os escravos); a capela e todos os equipamentos que eram necessários para produção do açúcar.

Engenhocas: pequenos engenhos que produziam aguardente, rapadura entre outros gêneros para abastecimento interno.

Fonte da Imagem



Fonte: *Curieuse aenmerckingen der bysond erste Oost en WestIndische verwonderens-waerdige dingen*. . . . (Utrecht, 1682). Retirado do site: <
<http://apreenderhistoria.blogspot.com.br/2011/10/imagens-de-engenhos-deacucar.html>>.

Bibliografia: ← [Referência](#)

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

O trabalho com documentos iconográficos foi apresentado em forma de Power Point aos alunos, já que o CA possui um aparelho de *Datashow* nas salas de aula que possibilita aos professores trabalhar com esse tipo de documentação visual em sala de aula. No nosso caso, pudemos abordar os africanos e afrodescendentes como objeto central de estudo, relacionando-os com seu meio social, político, cultural.

O nosso trabalho com o uso de fontes esteve sempre vinculado, durante a preparação das aulas, com a compreensão das suas especificidades, uma vez que o ensino de história com fontes históricas e historiográficas tem o potencial de tornar o aprendizado mais rico pelo contato com a fonte - que sugere a criação do conhecimento histórico em sala de aula -. Entretanto entendemos que essa utilização de fontes em sala de aula pressupõe uma sistematização de análise da mesma, de forma a contemplar o conteúdo histórico, problematizando suas particularidades e aliando esses elementos à construção do conteúdo histórico em questão. Consideramos essencial, portanto, uma problematização adequada ao uso de diferentes fontes para que essa possa ser instrumento de reflexão do conhecimento histórico, como nos indicam Nilton M. Pereira e Fernando Seffner (2008):

“O ensino de História procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente. O professor de História na escola estabelece as diferenças entre os diversos discursos que se propõem a recriar o passado e o relato historiográfico, discute a especificidade do cinema, da televisão, da literatura e, sobretudo, da historiografia como o espaço mesmo do ofício da produção de representações sobre o passado.” (p.119).

Uma das imagens trabalhadas em sala no Power Point e que constava também no texto didático foi *Processo do açúcar* de *Simon de Vries*, de 1682 (abaixo e em Anexo 1.2),



Essa imagem foi uma das escolhidas para ser utilizada na discussão das representações de engenho de cana-de-açúcar, bem como a presença de trabalhadores escravos nos desenhos de viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil. Como documento iconográfico, essa imagem, bem como as demais que foram selecionadas e que constam nos textos didáticos foi pensada para ser apresentada aos alunos, inicialmente por meio da indicação de seu autor e ano de produção.

“As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão ‘aprendendo História’ e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos” (BITTENCOURT, 2004, p. 329).

Esse movimento de contextualização do documento em sala de aula é um fator que consideramos essencial para a construção ativa do conhecimento histórico e foi levada em consideração em todos os momentos da preparação de nossas aulas.

Em seguida, seria solicitada a descrição das imagens oralmente pelos alunos, solicitando os principais detalhes presentes na imagem: personagens (sexo, vestimenta, etnia), cenário, objetos em poder de cada personagem, atitudes e gestos dos personagens. Por meio dessa descrição, seriam levantadas questões para discutir como essas imagens representam o trabalho escravo nos engenhos, indicando questões como: a estrutura do engenho, a presença dos trabalhadores escravos, a vigilância do branco etc.

É importante destacar a importância do material disponibilizado pelo Projeto Santa Afro Catarina para a produção de todo o conteúdo e material didático das aulas relacionadas ao eixo do módulo “Viver de Quitandas”. Documentação escrita, ofícios da Câmara Municipal de Desterro, imagens iconográficas, fotografias e especialmente a Narrativa do módulo “Viver de Quitandas” foram essenciais para a construção do material didático, bem como para a produção das atividades que seriam realizadas em sala de aula.

O Eixo “Viver de Quitandas” privilegiou o uso de fontes iconográficas em toda a sua produção. Além de imagens em forma de pinturas, propomos o uso de fotografias em sala de aula. Na realidade, o uso de fontes iconográficas (pinturas e fotografias) foi proposto como o ponto de partida da aula inicial desse eixo. Planejamos a disposição em Power Point de algumas imagens de pinturas e fotografias intercaladas que

representavam sujeitos em pinturas e fotografias (escravos, africanos e afrodescendentes) em atividades laborais, ou que representassem tais atividades. Nesse caso, as imagens seriam expostas inicialmente sem legenda ou referência com o intuito de partir das impressões dos alunos acerca das imagens (mobilizando os conhecimentos prévios) para a construção do saber histórico escolar. As perguntas sobre as imagens seriam feitas oralmente aos alunos partindo do slide inicial da apresentação em Power Point que tinha por título a seguinte indagação: “Quem são esses sujeitos?”. Além dessa questão inicial colocada no Power Point outras questões seriam colocadas oralmente como: “Quais atividades esses sujeitos estão executando?”, “Onde eles estão?”, “Estão representados em espaços urbanos ou rurais?”, “Quais são essas fontes?”. Após esse levantamento oral de conhecimentos prévios dos alunos acerca das imagens apresentadas, partiríamos para a leitura do texto e exposição de ideias sobre a aula.

Essa aula, bem como todas as aulas do estágio, foi planejada para ser expositiva e dialogada, baseando-se no texto didático produzido e entregue aos alunos (lido durante a aula junto com os alunos) e as imagens seriam retomadas ao final da aula para sua melhor problematização e para serem exibidas as respectivas referências e retomados aspectos das especificidades das fontes. O uso dessas imagens seria importante no sentido de introduzir aspectos do trabalho escravo urbano - pois todas as imagens apresentadas eram de representações de trabalho escravo no contexto urbano – e também de perceber se eles reconheceriam, a partir dessas imagens, a presença do trabalho escravo nas cidades.

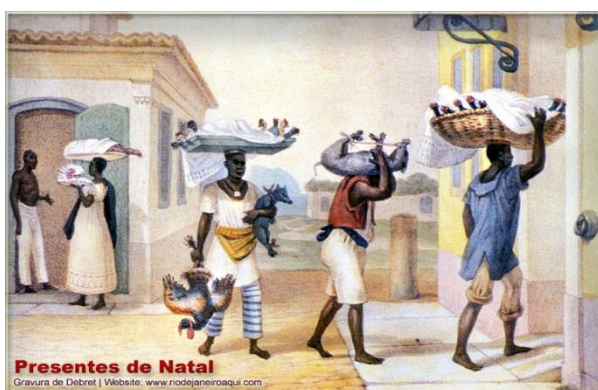


Imagem utilizada na aula 4 visando destacar as diferentes atividades desempenhadas pelos escravos urbanos nas cidades.



Escrava Vendedora de Frutas, ca. 1865 albúmen e cartão de visita Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro, RJ; Imagem utilizada na aula 4 para destacar a presença de escravas quitandeiras no ambiente urbano.

Sobre as pinturas de trabalho escravo urbano, muitas delas representavam escravos vendedores, barbeiros, hortelões, quitandeiras, ou seja, exercendo atividades laborais no espaço urbano. Sendo que muitas delas são desenhos e pinturas do francês Jean Baptiste Debret. A preocupação ao usar essas imagens foi problematizá-las, dadas suas especificidades, destacando sempre o contexto em que foram produzidas, que essas imagens eram produções artísticas e que, desse modo havia subjetividades do pintor, provavelmente interesses, objetivos e opções pessoais do mesmo ao produzi-las. Podemos dizer que as imagens produzidas por Debret se tornaram, no Brasil, imagens canônicas, ou seja, são imagens diretamente ligadas à conceitos/temas de uma sociedade que se tornam referências na representação de tal assunto/ conceito social. Nesse caso, são pontos de referência sobre momentos da história do Brasil e, desse modo, são apropriadas pelo imaginário coletivo e identificamo-las rapidamente. Porém, os estudos atualizados sobre o ensino de história por imagens/pinturas/monumentos nos alertam que “É cada vez mais necessário questionar as imagens canônicas mostrando, ao máximo, por que e como elas foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam” (SALIBA In: SCHMIDT e CAINELLI 1999, p. 434), sendo assim, é imprescindível ao trabalhar com tais referências imagéticas destacar o contexto e lugar espacial/temporal da produção e questionar os elementos que tornaram essas imagens em importantes referenciais para a construção da memória e da história brasileira.

O uso de imagens fotográficas também foi bastante explorado também em aulas posteriores quando queríamos situar os espaços da cidade de Desterro ao longo do

desenvolvimento do Eixo “Viver de Quitandas”. No entanto, o uso de imagens dessa natureza em sala de aula exigia reflexões específicas.

“Ao trabalhar as fotografias em sala de aula deve-se ter em mente, tanto o professor quanto o aluno, que as imagens retratam fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, no entanto, consiste a priori em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo. O ato do registro da imagem tem seu desenrolar em um momento histórico específico, nela estão presentes o contexto social, político, estético e econômico em que a cena se passa.” (GEJÃO, p.2)



Lado esquerdo da Alfândega (onde seria construído o Mercado novo), c. 1890. Acervo Sara Regina Poyares dos Reis. Apud GERLACH, Gilberto. *Desterro-Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: [S.l.], 2010, Imagem utilizada na aula 7 para situar o espaço público de Desterro do século XIX, bem como o lugar onde ficava o primeiro mercado público da cidade e reconhecer esse espaço na atualidade.



GUSTAV PFAFF: Largo da Matriz. c. 1880. Apud GERLACH, Gilberto. *Desterro-Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: [S.l.], 2010; Imagem utilizada na aula 7 com o intuito de situar a cidade de Desterro do século XIX para demarcar uma noção desse espaço, assim como a circulação de pessoas e sua relevância como espaço público na época e atualmente.

Dessa maneira, procuraríamos alertar os alunos acerca das particularidades das fotografias, indicando que essa técnica foi criada no final dos anos de 1840, assim como a análise dessas fontes não pode estar dissociada das características e limites técnicos do momento da sua criação. No caso das imagens da primeira aula do eixo em que vários escravos são fotografados exercendo funções urbanas, dever-se-ia explicar que as

características específicas dessas imagens, chamadas *carte de visite*, tinham o objetivo de representar situações inusitadas do cotidiano brasileiro, podendo se assemelhar com os cartões postais dos nossos dias. Por isso, a necessidade de problematizá-las como representações de cenas cotidianas.

Uma outra fonte que também fez parte de um de nossos textos, foram trechos de jornais. Utilizamos exemplos de dois anúncios de venda de escravos retirados do livro *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX* de Lília Moritz Schwarcz. Segue um dos anúncios:

“Escravos: No Arouche rua do Paraio n.º 39, vende-se ou aluga-se *uma* preta de 24 anos de idade, perfeita costureira e com todos os préstimos para casa de família, servindo também para ama-de-leite por estar próxima a dar a luz, é *sadia, sem vícios e bem educada*”. (*Província de São Paulo*, 23 de fevereiro de 1879)”

O trabalho com anúncios de jornais nos exigiu o mesmo cuidado que as fontes anteriores atentando sempre para as especificidades da fonte. No caso dos jornais, deveríamos destacar a importância do conteúdo jornalístico estar sempre atrelado à interesses bem objetivos de certos grupos que detém a sua produção, desse modo

“[...] os periódicos sempre possuem determinados comprometimentos, sejam eles ideológicos, políticos ou econômicos. Também deve ser levado em conta que as informações, publicidade e opiniões veiculadas nos periódicos devem ser apreendidas como discurso e, portanto, deve-se procurar explicar o lugar de onde eles falam, como falam e a partir de que e de quem estão falando, além de procurar saber a quem eles falam”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2007, p. 121).

Compartilhamos das ideias que apontam Schmidt e Cainelli sobre o cuidado necessário com o uso dessa fonte específica, uma vez que é importante problematizar o papel e influência das mídias na sociedade em geral. Trazer essa fonte como documento histórico permite aos alunos refletir acerca da imprensa e os direcionamentos que ela segue (a quem fala, por que fala, como fala, com que objetivos fala), além de atribuir a ela um lugar onde é possível auferir diversos aspectos da cultura social e do cotidiano de uma sociedade.

3.8 - Construção das atividades avaliativas:

As atividades avaliativas do nosso projeto de estágio foram pensadas para trabalhar um método de avaliação processual. Desse modo, buscamos produzir atividades que dialogassem com os conteúdos trabalhados em sala de aula, mobilizassem interpretações crítica dos alunos e, - numa perspectiva de trabalho com fonte com os alunos – mediassem a relação dos conteúdos com as fontes utilizadas em aulas, nas próprias atividades. Nesse sentido, as atividades foram construídas com o intuito de “[...] avaliar a capacidade de o aluno lidar com os processos de construção do conhecimento histórico. Trata-se, por exemplo, de avaliar se ele sabe analisar um documento histórico.” (SCHMIDT, In: KUENZER, 2007, p. 227), nesse caso trata-se não apenas de avaliar a habilidade do aluno lidar com o documento histórico, mas de colocá-lo em contato, orientar e desenvolver com ele essa capacidade. O método pensado para a avaliação, que no nosso caso foram uma sequência de atividades relacionadas ao conteúdo, foi elaborado com o objetivo de valorizar a construção do conhecimento histórico escolar pelos alunos e essa escolha pressupõe um movimento de auto avaliação do trabalho docente; algo que é intrínseco da própria avaliação, mas que só vem à tona se o profissional da educação entende e admite ser o seu trabalho (re) construído a cada dia no ambiente escolar e com as particularidades de cada turma.

Observando essas prerrogativas, nossas atividades foram elaboradas para trabalhar e desenvolver esses conhecimentos e habilidades nos alunos e em nós mesmos (tornando-se parte do nosso saber experiencial).

A primeira atividade abarcava o conteúdo das duas primeiras aulas, que foram Trabalho Rural na América Portuguesa e a mineração, e é uma atividade interessante porque busca trabalhar com várias competências dos alunos. Essa atividade exigia a identificação de imagens (ANEXO 2.2), observação de seus elementos, análise de documentos escritos e a relação dos documentos escritos com as imagens. No mesmo conjunto de solicitações, estava a elaboração de um texto fictício e com base nos conhecimentos adquiridos em aula num exercício de imaginação histórica.

A atividade II (ANEXO 3.2), referente à aula de Desterro também trazia a análise de documentos do trabalho nas armações baleeiras.

As exigências da atividade III (ANEXO 5.2) estão relacionadas com a análise de um documento em forma narrativa presente na documentação do Projeto Santa Afro Catarina. O objetivo da atividade é exercitar a capacidade de interpretação dos alunos diante da fonte apresentada.

A quarta atividade (ANEXO 9.1) foi montada de modo a articular as habilidades dos alunos (de leitura, identificação e interpretação) e buscar identificar se houve uma significação dos conteúdos estudados em sala de aula ao longo de aulas seguidas. O documento utilizado para a execução da atividade foi o Código de Posturas do primeiro Mercado público de Desterro e a primeira parte da tarefa seria articular os vários elementos de interpretação e relação da análise da fonte com os conhecimentos adquiridos nas aulas posteriores. A segunda parte trazia perguntas específicas relacionadas ao conteúdo das aulas anteriores (os conteúdos das aulas do módulo “Viver de Quitandas”) e por último os alunos são solicitados a fazerem um trabalho de interpretação e relacionar os conteúdos estabelecendo uma relação passado-presente. Esse ponto é muito importante, pois a questão abrange a percepção dos alunos acerca do espaço público (Mercado Público), seus conhecimentos sobre o assunto e propõe uma junção dos conhecimentos adquiridos e reflexões desenvolvidas ao longo das aulas para expor uma opinião sobre o mercado e sua relevância como Patrimônio histórico da cidade. Observe, abaixo, o documento selecionado a proposta de atividade:

ATIVIDADE 4

Leia, atentamente, o documento abaixo:

1) Analise o documento:

“**Artigo 9º** - A Camara Municipal á vista das representações do Guarda da Praça, ou do Fiscal poderá mandar despejar a casinha áquelle que se tornar **rixoso, ébrio** por hábito ou practicar atos indecentes e usar de palavras ou signos obsenos.(...)”

Artigo 11º, 5º não vender ou conservar nas casinhas **bebidas espirituosas** qualquer que seja a sua composição e gêneros suceptiveis d’explosão.(...)”

Artigo 17º - Os **carniceiros** serão obrigados a pesar á vista do comprador a porção de carne que este quizer comprar: os que a isso se recusarem serão multados em 10 \$ reis.

Artigo 18º - A carne que se houver de talhar no interior do Mercado será cortada, com faca e serrote, e não com machado.(...)”

Artigo 21º - Os carneiros e pescadores logo que tenham concluído a venda dos seus respectivos gêneros serão obrigados a lavar, ou mandar lavar não só as bancas, picadeiros e balcões, como a varrer e baldear as casinhas. Os infractores serão multados em 4 \$ reis.

Artigo 22º - A carne verde e peixe fresco só poderão ser vendidos pelos próprios carneiros, pescadores, **dizimeiros**, seus **consignatários** ou caixeiros sendo pessoas livres, e os escravos dos próprios pescadores ou carneiros.(...)

Artigo 26º - Os lugares entre as columnas são destinados conforme o artigo 1º para os quitandeiros que pagarão aluguel p^r cada hum dos vãos de 1\$ 200 r mensaes, podendo estes serem occupados por huma ou duas pessoas, pagando cada huma metade do aluguel.(...)

Artigo 31º - O Presidente da Camara poderá mandar cassar a licença a qualquer quitandeiro, que pelo seu comportamento perturbe a ordem do Mercado, sem que se lhe restitua o que tiver pago pelo lugar.

Artigo 32º - A nenhum quitandeiro, ou quitandeira he permitido pernoitar na Praça do Mercado.

Artigo 33º - Para vellar na execução do presente Regulamento, e para cobrar o imposto sobre o gado haverá hum empregado denominado – Guarda do Mercado - o qual, enquanto não estiver paga a dívida da praça, será da nomeação do Presidente da Província, sob proposta da Camara Municipal e poderá ser demittido pelo mesmo Presidente, precedendo representação da Camara.(...)

Artigo 49º Dos portões para dentro he prohibido entrar carros, carroças, e animais vivos, **vaccum, cavallar, cerdeum, cabrum, ovelhum**, canino e qualquer ou qualquer outro de igual ou maior tamanho, digo dimensão, ainda mesmo para serem vendidos sob pena de 4 \$ reis de multa. O Guarda mandará matar os cães que entrarem sem dono.

Artigo 50º Não se poderão atar, nem conservar parados animaes a menor distância de 10 braças sob pena de 4 \$ reis de multa.

Artigo 51º He prohibido dentro da Praça jogos, danças, tocatas e qualquer outro diverttimento sob pena de 8 \$ reis de multa.

Artigo 52º He prohibido andarem dentro da Praça pretos de ganho, e mendigos, os quais se depois de advertidos pelo fiscal, ou Guarda immediatamente se não retirarem, serão presos im continente por 24 horas.

Artigo 53º Os escravos que forem fazer compras não poderão demorar-se por mais tempo que o necessário para effectva-las. O Guarda do Mercado, ou o Fiscal logo que observarem que elles alli se conservão sem intenção de comprar os farão sair. Os que não obdecerem sofrerão a mesma pena do artigo antecedente.(...)

Artigo 73º O producto das multas por infração commetidas dentro da Praça será considerado como rendimento da mesma Praça, e hypothecado ao empréstimo. O das outra pertencerá a renda geral da Câmara Municipal.”

Câmara submete regulamento da Praça do Mercado à aprovação do Presidente da Província em 1850; Arquivo Público Estadual de Santa Catarina. Ofícios da Câmara Municipal ao Presidente da Província. Desterro, 21 de dezembro de 1850, p. 119. Projeto Santa Afro Catarina, módulo “Viver de quitandas”

- a) Identifique o tipo de documento, quem é o seu provável autor e quando ele foi produzido.
- b) Qual a relação desse documento com a construção do primeiro Mercado Público de Desterro?
- c) De acordo com o documento, quais as principais regras para o uso comercial do Mercado Público?
- d) Identifique quais os artigos específicos em relação aos escravos e quais eram as regras impostas a esses grupos.
- e) Selecione e comente um artigo que mais lhe chamou a sua atenção. Justifique a sua escolha.
- f) Interprete, relacionando com o contexto político e social da época, porque essas regras foram criadas.
- g) Apresente, pelo menos, quatro motivos que estavam em pauta ou que justificassem a intenção de construção do primeiro mercado público de Desterro e explique-os.
- h) Os vinagristas (partido judeu) e barraquistas (partido cristão) foram grupos políticos ligados à elite desterrense que deram origem aos dois primeiros partidos políticos de Santa Catarina. Explique quem eram e quais as suas relações com a construção do primeiro mercado público de Desterro.

2) Com base nos textos e conteúdos apresentados em sala sobre trabalho escravo urbano responda as questões abaixo:

- a) Aponte diferenças e semelhanças entre a condição do trabalhador escravo das cidades e do meio rural, apresentando exemplos sobre Desterro.
- b) Indique os motivos pelos quais ocorreu um aumento da demanda por mão-de-obra urbana no Brasil e em Desterro em meados do século XVIII e no início do século XIX.
- c) Relacione as quitandeiras a esse contexto.
- d) Explique o que era o “escravo de ganho”, como funcionava o trabalho desse tipo de escravo e as formas por meio das quais se relacionavam com os seus senhores ou senhoras.

- 3) Agora, em forma de texto, faça um exercício de relação entre o passado e o presente pensando o espaço do mercado público da cidade. (Podem utilizar o UCA para pesquisar sobre o atual mercado público)

- Aponte semelhanças e diferenças entre o mercado público antigo e o atual, a partir dos seguintes itens:
 - produtos comercializados
 - usos do espaço do mercado
 - controle sanitário e fiscal
 - problemas e dificuldades
- O atual Mercado Público é considerado um bem cultural e é tombado como parte do Patrimônio Histórico de Florianópolis. Em sua opinião, qual o valor do atual mercado como parte da história da cidade?

Outra atividade elaborada para trabalhar as habilidades dos alunos no trato com documentos foi montada para concluir o eixo “Resistências”. A proposta metodológica consistia em dividir a turma em seis grupos, distribuir para cada grupo um excerto sobre algum tipo de resistência – jurídica, suicídio etc. previamente trabalhadas em sala - praticada por escravos durante todo período colonial e imperial da história do país. Juntamente com o excerto dos documentos há um conjunto de questões que orientam o olhar dos alunos para a sua leitura e identificação de dados e sua interpretação.

Abaixo, segue um recorte da atividade que propusemos. Para a melhor compreensão da proposta dessa atividade, visualizem a mesma no anexo (11.1), porquanto ela possui maior significação e relação com os conteúdos debatidos em sala compreendida em seu todo.

Atividade nº. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 1: “[...] caso da índia Antônia, trazida contra sua vontade dos 'sertões' do rio Amazonas por Diogo Freire, que depois a vendeu para Antônio Vieira, da Vila de Tapuitapera, no Maranhão, em cujo poder se conservou a índia, 'sem repugnância pelo bom tratamento que ele lhe dava'. Ao ser vendida a outro morador, que a maltratava, Antônia decidiu buscar sua liberdade enviando uma petição à Junta das Missões do Maranhão. Na reunião de Junho de 1739, ela foi considerada 'forra e livre de cativoiro', já que Diogo Freire não apresentou um título legítimo de escravidão.”

“Requerimento semelhante foi proposta na Junta do Pará em 1751, pelo Procurador dos índios Manuel Machado. A índia Esperança, da aldeia de Mortigura, solicitava ser retirada do poder de Sebastião Gomes, reclamando do tratamento cruel e de ser forçada a servi-lo. A Junta também considerou a índia livre.”

Document I - Fonte: MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?
- 5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.
- 6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

Para a preparação desta atividade recorreremos a dois artigos publicados na Revista de História da Biblioteca Nacional (MELLO, 2007; SILVA, 2006), dos quais retiramos excertos sobre ações que foram impetradas por escravos (índios e negros) nos caminhos que lhes eram legalmente permitidos pelo sistema do qual faziam parte - uma das passagens refere-se a um caso de suicídio cometido por um escravo negro. Esses excertos foram divididos em seis caixas de texto separando cada caso. Posteriormente, foi elaborado um conjunto de questões que orientariam os alunos solicitando a identificação de elementos referentes ao local onde ocorreu o caso, quais personagens, ano etc.

Em seguida a essa identificação dos elementos do documento, orientada pelas perguntas-roteiro, os alunos teriam que apresentar seu documento para os outros grupos.

Como último movimento exploratório dos documentos e conteúdos apresentados em sala os alunos teriam que redigir um texto abordando as diversas formas de resistências escravas na América Portuguesa.

Todas as nossas atividades foram elaboradas com alguma fonte documental escrita, sendo assim fica claro nosso objetivo de aliar sempre ao ensino de história a interpretação documental, mas com a atenção voltada para a especificidade do uso de fontes em sala de aula, e de que nesse sentido não pretendíamos e nem devíamos pensar o processo de análise documental como meio de transformar o aluno num “pequeno historiador”, conforme nos alerta Circe M. F. Bitencourt, “uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação do ensino de história” (BITENCOURT, 2004, p. 328), “Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula” (p. 329). Por essas razões precisamos ter sempre o cuidado de entender que, ao elaborar um material didático ou uma atividade com fontes estamos utilizando-as como um meio de se analisar dado momento/fato histórico por meio do trabalho com fontes que o historiador pratica e estamos instrumentalizando os sujeitos – alunos – que entram em contato com essas fontes a terem condições de interpretar “dados” históricos por meio de outras fontes, caso se deparem com essas em seu cotidiano e/ou como cidadão comum.

“Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo o uso de fontes em sala de aula é profícuo na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

Tendo em vista a observação proposta por Pereira e Seffner compreendemos que é preciso, ao trabalhar com fontes em sala de aula, além de situá-la em seu contexto e especificidade, pôr em xeque a noção de fonte como monumento e/ou expressão da verdade, levando sempre em consideração que a fonte serve de respaldo para se interpretar determinado evento passado, mas que ela também é um instrumento de poder e interpretação que precisa ser encarada diante de indagações múltiplas tendo em vista a complexidade da realidade histórica.

3.9 - Eixo Viver de Quitandas como conteúdo e proposta avaliativa:

As aulas do Eixo seguiam uma cronologia que ia desde a inserção do conteúdo de Trabalho escravo urbano e se desdobrava em Trabalho escravo urbano em Desterro com ênfase nas atividades das quitandeiras e construção do Primeiro Mercado Público de Florianópolis, - estivemos em contato com o material documental disponibilizado pelo Projeto Santa Afro Catarina de onde tivemos o subsídio necessário para elaborar todas as aulas do eixo proposto – nesse ponto das aulas, após organizá-las de modo a contemplar todos os conteúdos acima descritos tínhamos a intenção de - assim como nos orientou a professora Mônica – levar os alunos para uma visita guiada ao Roteiro “Viver de Quitandas” do Projeto Santa Afro Catarina. O roteiro faz parte do Projeto, que tem o intuito de além de produzir material historiográfico a respeito da história de Desterro (Coletânea História Diversa), contemplar aspectos de Educação Patrimonial nas escolas, disponibilizando material que possa ser utilizado em sala de aula. Um dos eixos principais do projeto é “estimular a inserção da educação patrimonial, com foco no local, no currículo escolar. Várias atividades e produtos do programa articulam essa preocupação: a publicação da coletânea *História Diversa*, a disponibilização de material no website e a oferta de oficinas para professores” (PROJETO SANTA AFRO CATARINA). Sendo assim, tivemos a oportunidade de dirigir os alunos à uma visita guiada ao roteiro do eixo “Viver de Quitandas” estudado em sala de aula, com a direção dos monitores responsáveis pelo Eixo no projeto. O intuito era dar a oportunidade de os alunos se deslocarem até o centro de Florianópolis para que fosse possível que eles, após terem estudado os conteúdos referentes ao eixo, visualisassem o espaço físico da cidade, com seus monumentos, espaços públicos e de referência como parte de um conjunto amplo de políticas públicas, pautados em interesses, discussões e lutas, além de fomentar a reflexão crítica dos alunos acerca desses espaços e ponderar sobre a importância e o lugar do patrimônio público para a memória e identidade da cidade.

Essa visita guiada não seria avaliada quantitativamente, mas antes da visita seria entregue uma ficha de avaliação com perguntas que já guiariam os alunos acerca dos aspectos mais importantes da visita a serem observados, além de ser possível, por meio delas, resgatar aspectos de relevância acerca da vivência dos alunos com o espaço público em questão. Segue, abaixo, essa ficha de avaliação:

Queremos saber quais foram suas impressões a respeito do roteiro histórico no centro de Florianópolis. Para isso temos algumas questões:

- 1- Qual o roteiro histórico que você percorreu?
- 2- Com que frequência você frequenta o centro da cidade? Geralmente, quais os lugares que você percorre quando vai até lá e o que mais gosta de fazer?
- 3- Você já havia ido ao centro de Florianópolis, com o objetivo de estudo ou pesquisa? Se sim, conte um pouco sobre essa experiência.
- 4- Apresente e descreva quais os espaços visitados e apresente quais lhe chamaram mais atenção
- 5- Quais as histórias e situações narradas durante o roteiro que mais lhe chamou a atenção? Por quê?
- 6- O que você aprendeu sobre a história dos africanos e afrodescendentes em Desterro, durante o roteiro?
- 7- Você considera importante a preservação de edifícios e monumentos históricos assim como a prática de atividades tradicionais? Por quê?
- 8- Você gostou do roteiro? Explique. Se não gostou, por quê?
- 9- Você considera atividades, como esta, importante? Por quê? (ANEXO 8.1)

Essa ficha avaliativa foi importante para servir como um instrumento de orientação aos alunos durante a visita e no sentido de fazê-los prestar atenção aos aspectos principais que desejávamos que eles percebessem. Como a visita ao roteiro deveria ser feita após um conjunto de aulas específicas sobre o eixo que dá embasamento para a visita – no sentido de conteúdo - essa ficha permitiria uma espécie de levantamento das experiências dos alunos, de suas percepções e preferências em relação ao assunto, como um meio para mensurar a significação dos conteúdos e suas opiniões acerca da discussão de patrimônio e da relevância desse tipo de atividade.

O momento de elaboração dos eixos e preparação das aulas foi acompanhado sempre de leituras especializadas dos conteúdos a serem trabalhados e em paralelo com as reflexões expostas no nosso projeto de ensino.

4 - O Currículo em ação:

4.1 - A prática pedagógica e o cotidiano em sala de aula

Iniciamos a prática pedagógica no dia vinte e cinco de maio de dois mil e doze. A divisão das aulas obedeceu à organização prévia dos eixos temáticos propostos. O primeiro eixo – *Trabalho* - e o terceiro eixo – *Resistências* - ficaram sobre responsabilidade do estagiário João e o segundo eixo referente ao módulo temático *Viver de quitandas* ficou sobre a responsabilidade da estagiária Camila. Essa divisão das aulas foi influenciada pela decisão de destinar oito aulas para o *módulo*. Esse favorecimento em número de aulas destinadas ao módulo *Viver de quitandas* foi uma escolha, feita junto à professora Mônica, pela singularidade dos conteúdos que tratavam de um tema que envolvia a história local e educação patrimonial, os quais aproximavam a realidade material e cultural dos alunos à história regional e nacional. Julgamos que essa quantidade maior de aulas seria necessária para dar conta de abordar melhor os temas do módulo mediando de maneira mais apropriada temas de história local e nacional. A produção destas aulas só foi possível por termos acesso a documentos do Projeto Santa Afro Catarina, que tratam da história de diferentes aspectos da vida cotidiana de africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina nos séculos XVIII e XIX, o que possibilitou o aprofundamento no assunto.

Seguindo o cronograma que fora planejado no projeto de estágio e dando continuidade às aulas e conteúdos ministrados pelo professor Fernando, o primeiro a iniciar a prática foi o estagiário João com o eixo *trabalho*. As aulas ocorreram como o previsto e os conteúdos planejados para determinadas aulas foram desenvolvidos na seguinte sequência: Dia 23/05/2012: Trabalho escravo rural na América Portuguesa; 25/05/2012: Trabalho e mineração; processo de interiorização do Brasil; Trabalho e economia rural na América Portuguesa; 01/06/2012: Desterro e o mercado interno da América Portuguesa, Escravidão em Desterro.

A primeira aula, naturalmente, foi a que provocou um nervosismo um pouco maior. O tema abordado foi o Trabalho na *Plantation* escravista sendo que durante a aula o conceito de *Plantation* foi explicado como uma retomada das falas do professor Fernando que já havia explanado sobre esse assunto. A aula contemplou não só o trabalho escravo no sistema de exportação da *Plantation* como também a presença de uma produção em menor escala com o intuito de abastecimento interno da Colônia, refletindo sobre a presença concomitante de trabalhadores escravos e livres nesses dois modelos, o de

abastecimento interno e a economia de exportação. Houve a utilização de um mapa para relacionar a posição geográfica do Nordeste (Salvador) como um facilitador para o escoamento da produção de açúcar para a Europa, sendo este ponto geográfico mais próximo do porto de Lisboa. Foram utilizadas algumas imagens na aula para problematizar e discutir a representação de Engenho e a presença de trabalhadores escravos e livres neste ambiente. No decorrer das discussões sobre essa aula, percebemos que o trabalho com essas imagens poderia ter sido melhor desenvolvido se o estagiário João tivesse instigado os alunos a falarem mais sobre suas impressões a respeito das imagens, mas talvez pela falta de experiência e um pouco de preocupação que ainda existia (principalmente por querer terminar o conteúdo no tempo previsto) não foi reservado o tempo que talvez fosse necessário para que os alunos apontassem os elementos que deveriam ser percebidos nas imagens. Outro ponto percebido na discussão após a aula, apontado tanto pela professora Mônica, como pela estagiária Camila, foi que os conteúdos foram expostos muito rapidamente, ou seja, a fala foi muito rápida, deixando a aula, desta maneira, pouco dialogada com os alunos. Outra observação foi com relação ao uso do quadro, visto que a orientação era que utilizássemos mais o quadro como uma ferramenta de fixação e organização do conteúdo, recurso didático que se revelou mais problemático durante o decorrer do estágio.

Na segunda aula (25/05/2012) o tema abordado foi a interiorização do território colonial da América Portuguesa e o trabalho nas minas. Nesta aula procuramos introduzir a descoberta dos metais preciosos na região das minas gerais no fim do século XVII, utilizando um mapa para situar o assunto geograficamente e perceber a mudança no eixo econômico e populacional da Colônia. Além disso, problematizou-se a importância dos trabalhadores escravos para o desenvolvimento dessa atividade e consequentemente da região e como se dava a organização deste trabalho, não esquecendo de abordar o movimento das entradas e bandeiras como atividades econômicas relacionadas com a captura e escravização dos índios utilizados como mão de obra para o desenvolvimento desta região da Colônia. Foi entregue uma atividade para começar a ser feita em sala de aula, assim como estava planejado no projeto. O único percalço a que tivemos que nos adaptar nesse primeiro momento da prática docente foi uma greve dos motoristas de ônibus que afetou - de maneira mínima no nosso caso - o seguimento das aulas. Por causa desta paralisação que começou no dia 28/05/2012 (segunda-feira), a direção do colégio aconselhou os professores a não começarem conteúdos novos, sendo assim, o estagiário João teria então que fazer uma revisão dos conteúdos das duas aulas que já havia lecionado - Trabalho escravo rural na América Portuguesa; Trabalho e mineração;

processo de interiorização do Brasil; Trabalho e economia rural na América Portuguesa, revisão que teria que ter a duração de 45 minutos (uma aula) e foi planejada no dia anterior a referida aula. Porém, chegando ao colégio, fomos aconselhados a não dar a aula (quarta-feira dia 30/05/2012), posto que, havia muitos poucos alunos e eles estavam em um debate com os colegas de outras salas de 9º ano do colégio.

Nesse dia, ficamos em reunião com a professora Mônica e com o professor Fernando para tomarmos decisões a respeito da organização das aulas seguintes, uma vez que elas estavam pré-programadas numa sequência calculada com base nas datas que tínhamos para a execução do estágio e no número de aula de cada dia. Tínhamos aulas nas quartas-feiras (uma aula) e nas sextas-feiras (duas aulas seguidas/ aula faixa). A aula prejudicada, ou melhor, que seria trabalhada no dia 30/05 era sobre o trabalho escravo rural em Desterro. Nessa reunião houve uma divergência entre os estagiários e a professora Mônica no sentido de relocação dessa aula. Tendo em vista a reorganização das aulas, para que a aula seguinte sobre trabalho rural em Desterro fosse posta em prática, teríamos que eliminar uma aula do posterior eixo Resistências, que nesse momento ainda estava em construção. Assim, temíamos que esse eixo ficasse desvalorizado, em relação aos outros.

Esse ponto da prática do estágio era muito peculiar, pois a greve se deu na semana em que ocorreria a troca de estagiários. Desse modo, pensamos em soluções para dar conta do conteúdo em tempo hábil e sem alterar significativamente os planos que tínhamos delimitado para as aulas. Outra opção levantada foi a possibilidade de eliminação da aula, uma vez que o foco geral do eixo seguinte seria Trabalho escravo urbano e, acreditávamos que se déssemos a continuidade suprimindo a tal aula a sequência não seria muito alterada, tendo em vista que a primeira aula do Eixo seguinte, em que a estagiária Camila iniciaria a prática, tinha uma linha de continuidade que ficaria bem contemplada numa sequência de duas aulas (na sexta-feira dia 01/06), além de não comprometer a organização mais tarde no eixo Resistências – que ironicamente era o eixo que mais nos interessava como dupla-. Houve nesse aspecto algumas divergências, pois a professora Mônica nos orientou para que déssemos a aula de Desterro mesmo se fosse preciso aumentá-la e/ou alterar o número de aulas mais tarde no eixo Resistências, o professor Fernando também nos orientou nesse sentido levantando os aspectos positivos e particulares do assunto (Trabalho rural em Desterro, com ênfase na dinâmica interna da história local) que tornaria essa uma experiência muito importante para os alunos. O estagiário João levava em conta a opinião do professor Fernando tendo em vista sua experiência com a turma e preocupação com o aprendizado dos alunos. A

estagiária Camila insistia na retirada da aula e continuidade com ênfase no trabalho escravo urbano e mais tarde a continuidade do número de aulas para Resistências. Após inúmeras discussões, a aula foi mantida e o planejamento reorganizado.

Destarte, a aula sobre Desterro e o mercado interno da América Portuguesa e Escravidão em Desterro, que foi planejada para ser contemplada em 45 minutos teve que ser estendida para 90 minutos (duas aulas). Isso não foi problema, nem mesmo foram necessárias grandes alterações no plano de aula, apenas foi dispendido mais tempo para a retomada de conteúdo da aula anterior – estratégia sempre adotada por nós no começo de cada aula – e no final da aula foi dado mais tempo para a feitura de uma atividade que já estava planejada para a aula de Desterro. Essa aula foi muito interessante de ter sido trabalhada no sentido da participação dos alunos. Por se tratar de um assunto mais próximo deles, percebemos uma participação bem ativa com relação aos conteúdos trabalhados – que se concentravam na inserção de Desterro na economia colonial através das armações baleeiras e da produção de farinha de mandioca – que permitiram conexões e problematizações sobre o desenvolvimento econômico, social e político da Ilha de Santa Catarina durante os séculos XVII-XIX possibilitando uma base para começarmos a ministrar as aulas sobre o trabalho urbano em Desterro nos séculos XVIII e XIX.

Logo após as aulas do eixo *Trabalho* ministradas pelo João as aulas seguintes foram do eixo viver de quitandas e a estagiária Camila as ministrou na seguinte ordem: 06/06/2012, Trabalho Escravo Urbano no Brasil Colonial; 15/06/2012, Trabalho escravo urbano; o viver de quitandas; 18/06/2012, O Mercado público como patrimônio público e O Primeiro Mercado Público de Desterro; 20/06/2012, O Primeiro Mercado público de Desterro: contexto de sua construção e trabalho urbano em Desterro; o espaço urbano de Desterro no século XIX; 21/06/2012, Roteiro do Módulo temático do projeto Santa Afro Catarina: “Viver de Quitandas”; 22/06/2012, Roteiro do módulo Viver de Quitandas; Trabalho urbano.

As aulas do eixo “*Viver de quitandas*” quase não sofreram alterações. A única alteração significativa foi na primeira aula, onde não foi possível trabalhar todo o conteúdo planejado para aquele dia porque os alunos estavam muito agitados com a ausência do professor Fernando em sala e provavelmente por ser a primeira aula da mudança de estagiários (do João para a Camila). Assim, não foi possível dar conta de todo o planejamento. De todo modo o que faltou nessa aula foi reorganizado de forma a se adequar à aula posterior. As aulas desse eixo foram elaboradas - tanto no projeto como no andamento das aulas - de modo que pudessem contemplar principalmente o “*viver de*

quitandas”, o trabalho das quitandeiras, a história da construção do primeiro mercado público de Desterro e aspectos de educação patrimonial.

4.2 - Roteiro Histórico “Viver de Quitandas”- Projeto Santa Afro Catarina

No dia 21/06/2012 realizamos o roteiro do Projeto Santa Afro Catarina - o módulo referente ao nosso eixo – com os alunos. A visita contou com a presença da professora Mônica, do professor Fernando, dos dois estagiários (João e Camila) e dos monitores do roteiro do projeto Miriam Machado e Adriano Denovac, além da aluna Cássila Melo, que já havia trabalhado como bolsista do projeto e aceitou, gentilmente, nos acompanhar. O roteiro consistia em uma caminhada pelo centro da cidade onde os monitores do projeto seguiam contando a história de Desterro por meio do módulo Viver de quitandas. Percorremos alguns lugares onde se dava o trabalho de escravos urbanos no centro de Desterro e onde era o espaço de sociabilidade e centro político da cidade no século XIX, visando chamar a atenção dos alunos para eventos locais dos determinados lugares em que parávamos e buscando indicar onde funcionavam o comércio, os centros de poderes, dentre outros aspectos que fazem parte do módulo para contar a história da cidade dando ênfase para os espaços onde circulavam e participavam ativamente os negros na sociedade. Durante toda a visita, procuramos chamar a atenção dos alunos para os aspectos importantes do roteiro, tentando manter os alunos numa postura adequada, prestando atenção e colaborando com os monitores.



Fotografia tirada durante o roteiro na antiga rua Augusta, atual João Pinto.



Alunos no final do roteiro ouvindo sobre a construção do segundo mercado público.



Foto tirada ao final do roteiro para registro da atividade.

O roteiro histórico desenvolvido pelo Projeto Santa Afro Catarina tem por objetivo a produção de roteiros históricos que visa relacionar a pesquisa histórica e educação patrimonial. Deste modo por meio de um processo interligado de investigação, documentação, interpretação, apreensão, preservação e informação é possível intervir e difundir o patrimônio local associado aos sujeitos históricos que não foram devidamente contemplados na história da memória e identidade localizada. Busca-se, portanto, a valorização da participação ativa e exponencial de escravos e afrodescendentes em Desterro e de sua presença, portanto, na cultura, economia, política e sociedade de modo geral.

O módulo temático *Viver de Quitandas* tem como objetivo a valorização da história das quitandeiras associada à compreensão das disputas em torno da construção do mercado público, resultado de políticas delineadas por um governo que tinha que levar em conta a presença de escravos trabalhadores urbanos e rurais - aspecto que procuramos enfatizar nas aulas por meio dos conteúdos -, ou seja, esse conjunto de ações, de trabalho em sala de aula, aliada à realização do roteiro, que é baseado em trabalho com documentação e história local, permitiu a observação e reflexão acerca dos espaços da cidade, dos lugares reconhecidos como patrimônio de modo crítico, atribuindo novos significados e identificando presenças e ausências nos marcos materiais e imateriais da sociedade em que se vive.

Dentre tantas questões, coube também inserir o questionamento dos mecanismos de produção da memória coletiva e de identidade regional que não promoveram a história e memória da cultura afro-brasileira e africana em Santa Catarina. Desse modo é possível incitar novos modos de percepção e de relacionamento com o espaço urbano e rural regional, de rever os princípios da construção da memória e identidade que se (re) constrói por meio de um pensamento dialético de revisionismo historiográfico e de reflexão social.

De modo geral, os alunos se comportaram e o ponto alto da visita parece ter sido ao final quando a monitora contou a história das escravas Ana e Justina, que são as mesmas cuja história foi trabalhada diretamente com o documento do módulo na atividade nº 3. Na aula do dia 15/06 após ter abordado nas duas aulas anteriores (aulas 6 e 7) o trabalho escravo urbano geral e trabalho escravo urbano em Desterro introduzimos o conteúdo do “Viver de Quitandas” dando ênfase principalmente no trabalho das quitandeiras. Após explanar o conteúdo em aula dialogada, sempre questionando os alunos acerca das atividades múltiplas que podiam ser exercidas pelos escravos no meio urbano, apresentamos uma atividade (atividade 3) para ser realizada em sala de aula que

era um excerto de uma narrativa presente num artigo de Fabiane Popinigis que faz parte de um artigo da autora a ser publicado na Coletânea História Diversa (MAMIGONIAN, 2012) onde ela traz a trajetória de duas escravas (Ana e Justina) que viviam e trabalhavam na cidade de Desterro. Essa atividade foi muito importante no sentido de conseguir estimular os alunos a reconhecer aspectos gerais das relações no mundo do trabalho escravo de Desterro, bem como de estabelecer ligações diversas e complexas existentes nesse meio, como a relação senhor-escravo-propriedade. Os alunos pareciam entusiasmados ao ouvir a monitora contar algo, sobre o que eles já tinham conhecimento prévio.

A visita foi muito longa e em determinado momento percebemos que estava maçante para os alunos ficar parados ouvindo as histórias, pois o roteiro demorou uma hora e meia para ser concluído. Ao final, no último ponto onde foi contada a história das escravas Ana e Justina, eles retomaram o ânimo para prestar atenção, mas entre o meio e o fim, a visita poderia ter sido reduzida, ou alguns temas do módulo poderiam ser retirados para que não demorasse tanto e ficasse mais confortável para os alunos manterem o foco na atividade. Na sequência tivemos duas aulas no dia seguinte (22/06) onde foi possível retomar aspectos da visita guiada ao roteiro, retomar as questões propostas na ficha de avaliação (ANEXO 8.1) do roteiro e realizar em sala a última atividade do eixo.

Esse momento de retomada dos aspectos da visita guiada ao roteiro foi bem importante para a apreensão e reflexão dos alunos acerca do assunto trabalhado. Ficou bem claro para nós, como estagiários realizando uma atividade docente, perceber que - após as discussões em aula sobre trabalho escravo urbano, a atividade das quitandeiras, seguidas das aulas sobre a construção do primeiro mercado público (onde questões de educação patrimonial puderam ser melhor abordadas), seguidas da visita guiada com perguntas dirigidas (Ficha de avaliação) – o conteúdo ficou bem fixado para os alunos, que, mesmo os que não entregaram a fichas de avaliação, mas que participaram das aulas e da visita estavam inteirados de questões principais do tema. Na aula de retorno do roteiro pudemos utilizar uma aula (do dia 22/06, sexta-feira, aula faixa) para discussão oral da ficha de avaliação. Nessa discussão inicialmente os alunos não se interessaram muito em conversar a respeito, mas com o andamento da aula eles começaram a participar ativamente da aula, o que foi bastante motivador. Questões como higienização, papel e importância do patrimônio histórico na sociedade, regulamentos do mercado público, bem como o trabalho de vendedores ambulantes, foram assuntos que puderam ser trabalhados com os alunos e pelos alunos em paralelo com o que acontecia no

passado estudado nas aulas de história. Essa experiência foi bastante interessante, pois esse momento foi destinado à reflexão conjunta com os alunos, já que era uma aula onde eles poderiam colocar suas questões, impressões e opiniões sobre o percurso do roteiro e desse modo eles construíram a aula, a partir das questões levantadas que a estagiária (Camila) que fazia o trabalho de mediação didática (LOPES, 1997).

O eixo *resistências* também não teve nenhum problema referente a mudanças do que foi planejado para a prática na sala de aula, sendo abordados os temas que estavam planejados nas respectivas aulas; 27/06/2012 e 29/06/2012: Resistências na América Portuguesa. Essas aulas não contaram com recursos audiovisuais, pautando-se na leitura e discussão do texto didático produzido por nós estagiários para a referida aula e no diálogo com os alunos. Destarte na parte introdutória da primeira aula os alunos foram questionados sobre o que entendiam por resistências escravas, qual principal reivindicação dessas ações, qual o tipo de resistência que eles conheciam etc. (para trabalhar a aula a partir de seus conhecimentos prévios do assunto) posteriormente e com base na leitura problematizamos um pouco as várias formas de resistências que eram perpetradas pelos cativos – índios e negros, com enfoque para os africanos e afrodescendentes - tais como: suicídio, infanticídio, fuga, quilombos, homicídios etc. procurando sempre problematizar os motivos pelos quais tais ações eram praticadas, sendo a busca pela liberdade (mesmo que para alcança-la precisassem morrer) sendo o principal deles, mas atentando para outros motivos como a busca por melhores condições de trabalho, vingança (por maus tratos sofridos), desafetos, entre outros.

A segunda aula sobre esse assunto (aula-faixa) abordou o tema resistência, mas com um viés diferente do da primeira aula, o enfoque foi dado a um tipo de resistência mais específico, a resistência jurídica. O objetivo principal desta aula era problematizar o nível de inserção que os cativos, tanto índios como africanos e afrodescendentes, possuíam relativo às possibilidades que o sistema colonial/imperial disponibilizava a eles, ou seja, utilizando exemplos de litígios entre cativos e seus senhores, percebemos que esses sujeitos tinham um conhecimento de como funcionava o sistema político/jurídico em que ele estava inserido. Percebemos que essas aulas foram as que mais provocaram diálogo entre o estagiário e a turma como um todo, levantando dúvidas e ligações a respeito dos temas abordados, algo que para nós foi muito animador posto que era o eixo que mais queríamos trabalhar em sala – justamente pela maior facilidade de problematizar essa “grande minoria” como sujeitos de suas histórias e da História, mostrando que essas pessoas estavam cientes do meio em que viviam e lutavam, cada

um a sua maneira, para melhorar sua situação contribuindo, num processo dialético, para a formação econômica, jurídica, política, social e cultural da América Portuguesa.

4.3 - Os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas na prática docente.

Sempre no começo das aulas optávamos por fazer a chamada, como uma estratégia para os alunos gradualmente se acalmarem e perceberem que a aula estava prestes a começar. Após isso, retomávamos o conteúdo da aula anterior – como já mencionado em um trecho acima – como maneira de relembrarmos o assunto abordado e verificarmos por meio do diálogo com os alunos se houve alguma significação do conteúdo, e se era coerente dar continuidade as aulas inserindo novos assuntos. Construíamos as aulas utilizando textos didáticos produzidos durante o planejamento das aulas onde estava condensado o conteúdo de cada aula. Para a leitura do texto solicitávamos a alguns alunos, randomicamente, para que lessem partes do mesmo. Em determinadas partes do texto – previamente analisadas por nós – pedíamos (em todas as aulas) para quem estava lendo parar e questionávamos os alunos sobre o que aquela parte estava falando, se eles compreendiam os termos etc. como um exercício de interpretação textual, exercício que pensamos ser fundamental para o aprendizado de história, não podendo o professor de História se ausentar de trabalhar textos com seus alunos. Dessa maneira, construíamos as aulas. O maior problema que percebemos relativo ao uso dos textos didáticos em sala de aula foi o descontentamento da parte dos alunos por terem que ler muitos textos – nas aulas sobre o módulo já ouvíamos reclamações dos alunos sobre o excesso de carga textual, bem como de atividades-. Por isso e, talvez, por serem nossas primeiras aulas poderíamos não ter trabalhado tão bem o texto, percebemos que essa reclamação de que as aulas muito baseadas em texto, devia-se ao fato dessa estratégia tornar-se maçante para os alunos. Cabe então uma maior reflexão sobre o uso deste recurso e suas possibilidades em sala de aula, ao menos por nós. Notamos que manter o texto como eixo central das aulas, ou usar o mesmo sempre exigindo uma leitura reflexiva indispensável com os alunos acabava tomando muito tempo da aula e nos deixava presos à essa estrutura. Pensamos que aulas que tenham como eixo central vídeos, aulas expositivas dialogadas, power-point, etc. são meios também eficazes de mediar conhecimentos, e desse modo julgamos indispensável a presença do texto em aula, mas acreditamos que nem sempre esse recurso deve ser o eixo central da aula, nem que tenha que ser necessariamente trabalhado em aula por si só. Podemos

abordar as questões presentes nos textos didáticos (distribuído aos alunos) em aulas que não sejam pautadas na leitura (mesmo que de forma dinâmica) dos mesmos, pois percebemos que os alunos se entediam fácil com aulas de estrutura semelhante, talvez a simples alteração da abordagem metodológica da aula já seja mais motivadora para os alunos. Mas essas são ainda imaturas posto que temos pouco tempo de experiência em sala e talvez tenham várias abordagens com textos didáticos que estabeleçam ligações e envolvam a turma de maneira mais dinâmica, mas não foi esta a nossa percepção.

No decorrer de várias aulas, foi utilizado o recurso do *Datashow* como ferramenta para análise de imagens referentes às aulas ministradas. Ao apresentar as imagens de viajantes europeus como Rugendas, Debret, Simon Vires além das fotografias que representam situações de trabalho de africanos e afrodescendentes, era perguntado aos alunos o que eles percebiam na imagem; o que lhes chamava a atenção; quais elementos existiam na imagem; o suporte e a técnica empregados na produção da imagem; (se pintura, fotografia, por exemplo); quais sujeitos e situações estavam sendo representados. Enfim, fazíamos um esforço de problematizar a produção das imagens com os alunos por meio do diálogo com os seus conhecimentos prévios e da discussão do material didático produzido. Muitas vezes nesse exercício, como no diálogo sobre os elementos dos textos didáticos, disponibilizávamos pouco tempo para os alunos responderem, darem sua opinião, atitude que foi sendo amenizada e melhorada através da autocrítica e conversa com a professora Mônica e professor Fernando. Pelo que notamos nas aulas essa estratégia foi bem recebida pelos alunos que participavam revelando suas impressões sobre as imagens, tentando sempre relacionar com os conteúdos levantados em sala de aula.

Outra estratégia que tentamos utilizar nas aulas foi o caminhar pela sala durante a exposição dos conteúdos. Fazíamos isso para melhor chamar atenção para nossa fala durante as aulas e conter um ou outro foco de conversa que ocorriam durante a prática docente. Porém, sentimos um pouco dificuldade para efetuar tal estratégia, uma vez que era comum nos darmos conta de que estávamos há algum tempo parados falando na frente da classe sem nos movimentarmos para o meio ou fundo da sala, assim como sentimos muita dificuldade de modo geral em sincronizar o uso a fala, a leitura do texto didático, a movimentação pela sala e ainda ter que escrever o que julgávamos importante no quadro negro.

O quadro negro foi utilizado com o objetivo de fixar o conteúdo e estabelecer um sistema organizado no fim de cada aula, porém houve muita dificuldade em executar isso, pois o planejamento prévio existia, mas a prática ficava a desejar já que não estávamos

habituaados a lidar com tantas competências a serem concomitantemente acionadas na sala de aula. Por exemplo, na primeira aula, as informações contidas no quadro negro no fim da aula, foram as recolhidas no começo da aula no exercício de retomar o conteúdo da aula anterior (aula do professor Fernando), nesse caso específico o estagiário João não havia planejado a utilização do quadro. Nas aulas posteriores, pela orientação da professora Mônica, havia o planejamento da utilização do quadro o que melhorou um pouco a utilização deste recurso, porém a organização estética do conteúdo, assim como a letra ainda deveriam ser melhoradas – segundo a opinião de todos os envolvidos na avaliação e melhoramento das aulas. O uso do quadro pela estagiária Camila era um pouco mais articulado e a organização ficava um pouco mais clara, entretanto ainda havia pontos a serem melhorados, tanto no sentido estético quanto no de articulação de assunto falado com a escrita simultânea no quadro. Contudo, saímos dessa experiência de estágio com a convicção de que a utilização do quadro pelo professor é uma estratégia muito importante e dinâmica para a construção das aulas e possibilita uma exploração esquematizada e organizada do conteúdo, onde os alunos visualizam o esquema da aula podendo copiar e retomar o conteúdo em outro momento que for necessário, bem como o professor pode voltar a falar no final de uma aula algo que foi explicado no início mostrando o conteúdo exposto no quadro. Outra dificuldade diante do quadro foram as estratégias da composição com título, subtítulo de modo que as informações contidas no quadro ficassem claras e organizadas esteticamente para os alunos.

Conseguimos abordar os temas referentes aos povos africanos, afrodescendentes, e, de maneira pouco menos intensa, os indígenas em nossas aulas de acordo com o planejado, explorando a visão de que estes foram e ainda são sujeitos participantes na construção social, cultural, política, econômica de nosso país, por meio dos eixos temáticos que visavam colocar no centro das aulas esses sujeitos e como poderíamos perceber a participação desses povos na construção de uma nação. Procuramos sempre questioná-los para compreendermos quais eram seus saberes prévios – em todas as aulas - sobre o tema abordado em cada aula, bem como nos mantivemos abertos para as perguntas que surgiam no decorrer das aulas, perguntas sempre pertinentes e, mesmo sem ligação direta com o tema da aula buscávamos respondê-las da melhor maneira possível naquele momento – sempre atentos para não deixarmos de voltar ao conteúdo ou relacionar a fala da resposta com a do conteúdo, um exercício muito interessante e produtivo, pois percebemos que foram momentos em que a aula ganhava uma dinâmica diferente – algo que não tem como ser planejado - e onde o conhecimento escolar estava

realmente sendo construído dialeticamente pelos atores da sala de aula, professor e aluno(s).

Todos os eixos mantiveram essa espécie de compromisso de tratar o ensino de história a partir dos sujeitos que não tinham - até muito recentemente - voz na historiografia tradicional e foi possível, dessa forma, aproximar os conhecimentos dos alunos sobre povos afrodescendentes, africanos e indígenas por meio do direcionamento dos conteúdos em aula para essa perspectiva. Desde o processo de planejamento das aulas até o momento da prática em sala de aula nós pensávamos na construção de estratégias para tornar o conteúdo significativo para os alunos fazendo ligações do conteúdo com a historiografia mais atual. Sendo assim, desde o processo de construção dos materiais didáticos nós buscávamos transpor com os conteúdos historiográficos com as tendências mais recentes e atuais do estudo de história e, ao abordá-las de forma didática no texto a ser utilizado em sala. Num processo de mediação didática (LOPES, 1997) buscávamos mobilizar os saberes prévios dos alunos, e desse modo, junto com nossos saberes disciplinares construir a aula num processo de construção dialética levantando questões e problematizando os conteúdos acumulados com a turma, desenvolvendo assim, um saber histórico escolar (GABRIEL, 2000).

4.4 - A turma do 9º ano B do CA na experiência do estágio

A turma que observamos e ministramos aulas era uma turma muito desenvolvida, em sala de aula e sempre contribuía com os estagiários. Na verdade, a consideramos como sendo uma turma acima da média, pois em geral todos os alunos costumavam participar das atividades – embora poucos entregassem as atividades escritas – participavam das atividades e se mostravam solícitos com os estagiários, demonstrando respeito e interesse. Com exceção de conversas paralelas, eles sempre contribuía quando solicitados, respondiam as nossas indagações e faziam perguntas sempre muito interessantes acerca do assunto.

Acreditamos que um dos motivos que possibilitaram executarmos as aulas de acordo com o planejamento, sem maiores problemas ou reelaborações, foi o fato da turma já possuir experiência com estagiários e serem solícitos e participativos, nesse sentido era fácil trabalhar com os alunos, eles demonstravam facilidade de compreender os termos e conceitos trabalhados – e senão perguntavam -, nas retomadas das aulas eles sempre davam um bom *feedback*, o que nos estimulava a prosseguir com o

conteúdo. Todos esses fatores juntos contribuíam para que, de modo geral, as aulas tivessem um bom prosseguimento. Alguns alunos insistiam em conversar sendo este o ponto que mais nos desafiou com relação a gestão da classe, porém, sempre chamávamos a atenção, olhando direto para eles, aproximando-nos do grupo que conversava ou simplesmente pedindo em voz alta para pararem com a conversa paralela. Fato interessante que notamos é que nas primeiras aulas de cada estagiário era difícil perceber a conversa ou quem estava conversando, talvez por ser novamente uma experiência demasiado nova e complexa para ser desempenhada apenas com base teórica (apenas o que tínhamos).

Muitas vezes, portanto, não sabíamos como lidar com a situação que se apresentava, dificuldades que eram moldadas no pós aula com conversas com a Professora Mônica e professor Fernando. Era muito comum os alunos fazerem questões pertinentes - algumas vezes sem uma ligação direta com o conteúdo que estava sendo mediado no momento, comportamento que foi avaliado pelo professor Fernando como sendo muito importante, posto que era por meio dessa atitude deles que podíamos perceber que eles estavam nos vendo como professores da turma e deixando-os confortáveis para formularem e exporem suas dúvidas, sobre qualquer assunto que lhes interessava naquele momento, sem receio de nos constranger caso não soubéssemos a resposta – segundo o professor Fernando a atitude dos alunos ao colocarem questões aos estagiários está ligada ao grau de confiança que os alunos tem na articulação dos mesmos, ou seja, normalmente só fazem questões complexas se estiverem certos de que os estagiários são capazes de responder, ou de pelo menos articular uma resposta. Essa atitude dos alunos, ao mesmo tempo que nos assustava - por estarmos sob a possibilidade de não termos uma resposta adequada às questões que nos dirigiam – nos deixava mais seguros de que eles nos viam como professores, ou de que pelo menos nos respeitavam.

Para a leitura dos textos, quando solicitávamos a participação dos alunos, normalmente, não precisávamos nomeá-los, se perguntávamos quem queria ler sempre tinha alguns alunos que se prontificavam para ler e até competiam entre si para realizar a leitura. Quando desejávamos alternar a leitura para alunos que não se prontificavam a ler nomeávamos os leitores, se o aluno se negasse a realizar a leitura – o que não era frequente – nomeávamos outros. Optamos por esse tipo de estratégia por considerar um meio de integrar todos os alunos na aula, de modo que até os alunos que não se mostravam interessados pudessem se sentir construtores da aula por meio da leitura.

O cotidiano em sala de aula dos estagiários e a relação com os alunos não era muito diferente da do professor Fernando, exceto pela familiaridade maior que o professor tinha com a turma, e desse modo, tinha maior habilidade para lidar diretamente com cada um deles. Mas percebemos que ao final das aulas, assim como faziam com o professor Fernando, um grupo de alunos sempre vinha conversar a respeito da aula, das atividades, ou de qualquer assunto que pudessem tratar com o professor ou estagiário. Pensamos ser esse movimento deles um aspecto positivo, pois sinaliza que os alunos mantinham uma relação amistosa conosco, assim como tinham com o professor efetivo.

4.5 - Alunos de Inclusão

Com relação aos alunos de inclusão fomos informados de que havia quatro alunos participando das aulas regularmente na turma. Um caso era de um diagnóstico de déficit de atenção e baixa autoestima (chamaremos de aluno *a*), outro tinha uma espécie de esquizofrenia (aluno *b*), outro tinha uma lesão cerebral leve (aluno *c*) e o último era autista (aluno *d*). Dentre os quatro apenas o caso de diagnóstico de autismo tinha um acompanhante em sala, pois na realidade era o único aluno de inclusão da turma que de fato precisava de cuidados especiais enquanto estava em aula. Ele permanecia sentado sempre num canto da sala ao fundo com o monitor ao lado. Sua interação em sala se limitava à conversas com o monitor, às vezes ele levava revistas e ficava folheando-as em sala, às vezes falava alto mas era difícil discernir o que ele dizia, desse modo em nossas aulas, bem como nas aulas do professor Fernando o aluno *d* sempre ficava isolado sem interação com os colegas ou com o conteúdo. Por razão de não sabermos como nos comunicar com o aluno *d* não sabíamos de que modo preparar material didático específico para ele, ou mesmo não tínhamos ideia de como incluí-lo na interação com a turma. O professor Fernando - com exceção da prova pensada diferentemente para o aluno *d* – também não nos indicou um modo de atingir esse aluno, pois nem mesmo a coordenadora do departamento de inclusão do CA sabia indicar um modo de incluí-lo adequadamente. Observamos que o aluno *d* participou muito pouco das aulas dos estagiários, em dado momento, bem no início da prática do estágio já percebemos que ele vinha faltando às aulas, e de fato ele não compareceu às aulas logo após o início do estágio.

Os demais alunos praticamente não se diferenciavam em nada dos outros colegas, apesar de serem considerados de inclusão. Eles não tinham monitores para acompanhá-

los porque de fato não precisavam, o comportamento deles em geral era o mesmo de qualquer outro aluno, sem nenhum fator que os diferenciasse. O aluno *b* era muito comunicativo em aula e sempre elaborava perguntas e tirava dúvidas durante as aulas. O aluno *c* não costumava dialogar muito com os estagiários, mas sempre realizava as atividades e atingia muito boas notas pelas atividades. O aluno *a* não parecia se concentrar muito nas aulas, mas de modo geral sempre estava por dentro dos conteúdos e prestava atenção na medida em que chamávamos a sua atenção, ou se o assunto parecia lhe interessar. Dentre esses três alunos todos tinham colegas que costumavam sentar próximos e que conversavam com eles na aula, interagiam normalmente com os colegas e professores.

5 - Análise das atividades dos alunos

As atividades eram consideradas por nós um importante instrumento de mensurar a qualidade da nossa prática pedagógica uma vez que é por meio dela que percebemos se os alunos estão dando significado aos conhecimentos adquiridos em sala. Segue abaixo uma tabela com as atividades e o número dos alunos que as realizaram, considerando que o total de alunos da turma era 25.

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
17 alunos	15 alunos	12 alunos	13 alunos	24 alunos

Na primeira atividade (Anexo 2.2) percebemos que a parte mais interessante ficou na realização do texto de imaginação histórica. Nas perguntas relacionadas com o documento as questões eram basicamente de identificação dos documentos iconográficos ou escritos e não exigiam respostas elaboradas, mas previa respostas mais objetivas em sua forma ou com base nos documentos da própria atividade, que permitia que eles respondessem com facilidade apenas com a leitura dos mesmos. O ponto culminante, ou que exigia mais conhecimentos cognitivos para relacionar os documentos com os conteúdos aprendidos em sala foi o de imaginação histórica. Na maioria dos textos produzidos pelos alunos nessa etapa da atividade percebemos que os alunos desenvolveram suas produções textuais com a visão que os próprios documentos traziam na atividade: levantaram bastante a questão da insalubridade do trabalho escravo, da

vigilância constante a que os escravos estavam submetidos, do trabalho com o branco, que existiam relações familiares entre os escravos, que os escravos podiam possuir especialidades, da hierarquia do trabalho e da condição de escravidão, etc. Segue abaixo exemplos que exemplificam as observações supracitadas que são respostas da Questão 4 da Atividade I:

“Em uma manhã de verão, os escravos trabalhavam normalmente, alguns na moenda, outros organizavam a cana, outros cuidando dos bois mas ao chegar a tarde o trabalho na moenda ia diminuindo, deixando o feitor preocupado.

Ao ir analisar, o feitor havia percebido que um dos escravos não estava ali, a partir daí o caos começou, os escravos foram organizados em filas e chicoteados até falarem aonde o fujão se encontrava.” (aluno D)

“O sol nem havia nascido e eles já estavam lá, os escravos, trabalhando, quebrando rochas, todos suando com os pés em terras frias, alguns até mesmo doentes.

Todos estavam preocupados com seu trabalho pois a qualquer momento o senhor poderia aparecer e observá-los sem que percebessem. Assustados com essas hipóteses trabalharam a todo “fervor”, e ao analisarem o local avistaram os feitores e então continuaram o seu trabalho” (aluno E)

“Sempre trabalhei para um senhor muito bem sucedido e bondoso, na verdade eu tive muita sorte de ser escravo dele. Sou feliz, porém se eu pudesse compraria a minha alforria e viveria melhor e com mais tempo pra mim mesmo.” (aluno F)

“Éramos em 40 escravos no total, sou um dos mais novos, tenho 19 anos e me chamo Logan. Moro perto da onde trabalho, perto do local da mineração em um morro. Trabalho com a mineração a mais ou menos 3 anos pois todos meus familiares são mineradores”. (Aluno G)

Notamos que esses elementos estavam presentes nos documentos apresentados na atividade, mas os alunos conseguiram sempre fazer a ligação com os conteúdos que foram discutidos em sala anteriormente, ou seja, eles foram todos capazes de articular uma narrativa onde os elementos se mesclavam, retiraram informações dos documentos apresentados na própria atividade (iconográfico e textual), dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e, com o exercício de imaginação construíram um novo conhecimento/percepção das relações de trabalho e escravidão. Um exemplo que nos chamou muito a atenção foi de um texto que contava a história de um escravo que conseguiu fugir da condição de escravo (rendendo um feitor junto com outros escravos), mas foi recapturado, depois de um tempo esse mesmo escravo perde a mão na moenda (más condições de trabalho) e é libertado após esse acidente, com idade elevada e sem um braço não consegue nenhum trabalho e resolve voltar para a fazenda. Na fazenda os seus companheiros da fazenda ficam espantados com o retorno do ex-escravo e o questionam a respeito da razão dele ter voltado, o ex-escravo responde que voltou porque tinha “amor à vida”. A narrativa na íntegra segue abaixo:

“Ao amanhecer Sebastião, um homem trabalhador e honesto, (escravo) decide fazer uma rebelião e tentar fugir. Ele e seus companheiros conseguem render um feitor e fugir em direção à floresta mas seu “dono” Tião o pegou e deu uma grande surra com chicotes.

Nos dias em diante Sebastião não tentou mais fugir, seguiu todas as ordens dos feitores. Tinha que acordar cinco e meia da manhã e ir direto para a moenda localizada no sul do Brasil onde seria hoje o Rio grande do Sul. Ficava o dia inteiro naquele trabalho intenso, colocando a cana na moenda. Como ele já era um pouco velho tinha 57 anos se cansava facilmente e os feitores o davam chicotadas. Ele trabalha na no sítio do Tião a 7 anos quando foi trazido de sua cidade natal, a África.

Um dia Sebastião estava um pouco distraído e sem querer colocou sua mão na moenda e se desesperou e começou a gritar e chorar, mal percebeu e a moenda já tinha engolido seu braço todo.

Seu senhor viu que Sebastião não tinha mais condição de trabalho e o libertou para que viva o final de sua vida solto.

Então Sebastião saiu de casa para viver sua vida, mas como ele só tinha um braço e tinha uma idade elevada ninguém quis dar emprego a ele. Ficou dormindo na rua e sem comida, quase desnutrido resolveu voltar para o sítio. E continuou sua vida normalmente pois se ficasse na rua morreria. Seus companheiros disseram

- Sebastião, porque voltasse? O sonho de todos é sair e ter uma vida normal

- Tenho amor a vida !!!” (Aluno H, questão 4, atividade I)

Nessa narrativa identificamos diversos elementos não apenas constitutivos das reflexões dadas em sala de aula, mas de uma construção dialética de conhecimento realizada pelo aluno. Por exemplo, quando ele cita uma possibilidade de fuga está claro que o aluno conhece que havia meios para os escravos se libertarem por sua própria força (tema que não havia sido trabalhado em sala ainda) e que esse subterfúgio podia ser perpetrado por força dos próprios escravos organizados (quando põe que teriam fugido rendendo o feitor). Logo mais quando coloca a situação do escravo ser libertado estando velho e sem um braço podemos inferir na sua percepção de que esse escravo não significava mais uma fonte de lucro para o senhor e nessa situação o senhor lhe concede a liberdade.

Mais tarde quando expõe a situação de volta do trabalhador para a fazenda após ter sido liberto notamos uma sensibilidade do aluno para a existência de uma relação (não necessariamente só econômica) com o antigo dono que lhe permitia a volta e também da má condição que os escravos poderiam encontrar após serem libertos, o aluno percebeu que, dependendo das condições em que se encontrava um trabalhador a condição de escravidão podia ser melhor, pois nesse caso, dado o desprezo que o ex-escravo encontrou fora da fazenda preferiu voltar, tendo em vista que poderia não sobreviver, ou viver em piores condições longe da fazenda.

Na segunda atividade (Anexo 3.2) as perguntas eram semelhantes à primeira, sendo que na primeira parte da mesma teriam que dar respostas mais objetivas em relação ao documento apresentado à eles. O objetivo era fazer eles compreenderem as relações de trabalho escravo rural e Desterro e a importância do mesmo no desenvolvimento econômico da Ilha de Santa Catarina. Notamos que na terceira questão dessa atividade, que era a que mais exigia articulação do conteúdo trabalhado em sala houve certa dificuldade na elaboração das respostas que deveria relacionar o desenvolvimento econômico da atividade nas armações baleeiras e nos engenhos de farinha da Ilha com a interiorização da América Portuguesa ao processo de mineração e a necessidade desses gêneros para o mercado interno. Essa dificuldade pode ter vindo por conta da formulação da questão, que não esmiuçou, ou não direcionou muito o sentido da resposta do aluno. Era uma questão que exigia que os alunos fizessem uma ligação dos conteúdos expostos na aula anterior (que dizia respeito à interiorização do país e crescimento/desenvolvimento das cidades) com a aula de Desterro, essa resposta teria que vir por meio dessa ligação que não estava explícita na pergunta. Não pensamos que a formulação estava inadequada, posto que o objetivo dela era justamente que os alunos refletissem sobre o conjunto de questões apreendidas por meio dos textos e das aulas. O fato de alguns alunos não terem alcançado o objetivo da questão nos parece que está relacionado com a acomodação dos alunos em encontrar a resposta das questões (muito esmiuçada no próprio enunciado) dada e desse modo não se empenham em ‘pensar’ numa resposta que fuja desse esquema.

A atividade 3 (Anexo 5.2) contou com a análise de um trecho de narrativa de duas escravas quitandeiras em Desterro. O objetivo da atividade era de fazer os alunos articularem as questões do trabalho escravo urbano em Desterro, uma maneira de expor uma narrativa histórica local que reunia os principais elementos que vinham sendo trabalhadas nos temas das aulas: trabalho escravo urbano em Desterro, o “viver de quitandas”, relações senhor-escravo urbano, características do trabalho das quitandeiras e como o poder público lidava com os ofícios dos trabalhadores urbanos em Desterro do século XIX. Os alunos em geral responderam bem às questões, pois eram questões bastante objetivas, cujos elementos de suporte para a resposta estavam nos textos didáticos e nas anotações feitas no quadro durante a aula, desse modo todos os alunos que realizaram a atividade não erraram as questões, no máximo deixaram faltar elementos solicitados, como no caso da questão 3, onde pelo menos quatro características do trabalho das quitandeiras eram instadas mas muitos alunos traziam apenas uma ou duas características (insatisfação que era anotada pela estagiária na

devolução da atividade para os alunos). De todo modo a pergunta que mais trazia subjetividade e elementos de articulação dialética externa aos textos e ao próprio documento era a questão 2 que perguntava: “Em sua opinião, porque Rita de Cássia concedeu a liberdade a Ana e Justina?”, as respostas foram muito satisfatórias, foi possível notar que os alunos compreenderam as complexas relações que o senhor podia estabelecer com seus escravos além do caráter econômico de propriedade das mesmas. Percebemos essas associações em exemplos como nos textos abaixo:

“Rita de Cássia tinha um jeito diferente de querer tratar seus escravos, era como escravizá-los de uma forma mais fiél, para que ficassem mais dependentes à ela em troca de sua liberdade ou da herança prometida, como subordinados (mais eficaz claro, pois garantia a companhia e assistência melhores). Ela queria talvez tornar as relações de senhor x servo diferentes retribuindo a gratidão e fazendo-os mais livres (...)” (Aluno I, questão 2, atividade IV)

"Na minha opinião a Rita de Cássia libertou Anna e Justina porque elas eram suas companheiras e também eram fiéis, assim demonstravam confiança para que recebessem sua liberdade" (Aluno J, questão 2, atividade IV)

"Acho que para Rita, transformar suas escravas fieis dependentes poderia garantir a ela e à sua companheira mais segurança e assistência do que a própria instituição da escravidão. Mostrando sua gratidão." (Aluno k, questão 2, atividade IV)

Essa atividade teve baixa adesão, bem como a subsequente (apenas metade dos alunos executaram). Acreditamos que isso se deu devido ao fato de essas aulas estarem num período de bastante movimentado na escola por estarem muito atarefados nas outras disciplinas – fato que eles sempre nos expunham quando perguntávamos sobre a entrega das atividades -, em época de provas e entrega de trabalhos de outras disciplinas, o que certamente afetou a qualidade e quantidade das atividades entregues desse eixo em particular.

A atividade de número 4 (Anexo 9.1) foi bastante extensa e dividida basicamente em três partes, a primeira parte contava com um documento (trechos do regulamento do primeiro mercado público de Desterro) e questões pontuais relativas tanto ao documento quanto à questões gerais concernentes ao mercado público. Nesse sentido era uma parte relativamente trabalhosa, pois exigia elementos de identificação do documentos (item “a”), mas também de fazer relações complexas e de interligação dos ofícios de trabalhadores urbanos com o projeto de criação do mercado público (itens “b” e “g”) e de interesses envolvidos nesse processo (item “h”). A segunda parte (questão nº 2) era um conjunto de questões que buscava avaliar a apreensão dos conteúdos mais importantes que foram frisados no decorrer das aulas, tanto nas discussões quanto nos textos didáticos. A

terceira parte buscava fazer um exercício de relacionar passado-presente e de reflexão sobre o processo de mudanças e permanências envolvidas nas etapas de discussão em relação ao primeiro e segundo mercado público, construção, local de construção, etc., semelhanças e diferenças. A questão se desdobrava ainda ao indagar o aluno acerca da importância do mercado como patrimônio e de seu valor histórico e de memória.

Essa atividade foi considerada extensa por nós, entretanto pensamos ser uma atividade fundamental para mensurar o conjunto de reflexões desenvolvidas nas aulas do módulo. O “viver de quitandas” foi um eixo que priorizou as aulas sem atividades escritas de significação para os alunos e, nesse sentido essa última atividade envolvendo tantos elementos (todos essenciais para a avaliação das aulas) era imprescindível para o fechamento do eixo. Outro aspecto que deve ser levado em conta em relação à atividade ser extensa e relativamente complexa (exigindo na maioria das perguntas um processo de reflexão e interligação dos conteúdos) foi o fato de ter sido reservada uma aula inteira em sala para sua realização. Ou seja, os alunos tinham tempo e podiam sentar em duplas e até trios, e os conteúdos tinham sido todos muito discutidos em sala oralmente por meio dos textos, diálogo com os alunos e estavam diretamente relacionados com a realização do roteiro histórico feito no dia anterior à aula, o que garantia uma sincronia mínima com o conteúdo.

Apenas 13 alunos realizaram a atividade e a maioria respondeu apenas metade das questões (obtendo notas baixas nas atividades, dado que as partes 2 e 3 da atividade valiam mais pontos) que foi a parte que começaram a fazer em sala. Apenas 4 alunos realizaram a atividade completa, em todos os casos as respostas foram bem articuladas. Mesmo os alunos que não responderam a maior parte das questões puderam fazer ligações entre os conteúdos estudados e atender satisfatoriamente às reflexões postas na atividade.

(Aluno, L, Atividade 4, questão g “ Apresente motivos que estavam em pauta ou que justificassem a intenção de construção do primeiro mercado público de Desterro e explique-os) “

“higiene: antes ficavam as comidas no chão e qualidade do alimento era ruim.
honesto: ter balança para não passar a perna no comprador
disciplina: para não ficar tudo bagunçado e para não pegar doenças”

(Aluno M, Atividade 4, questão 3, “Agora, em forma de texto, faça um exercício de relação entre o passado e o presente pensando o espaço do mercado público da cidade”)

"valor no mercado atualmente tem pontos de vendas mas não é tão forte quanto antigamente, e hoje é mais como ponto turístico"

Por essa razão de ter notado que os alunos tinham compreendido as relações entre conteúdo, tendo em conta a participação dos alunos em sala acreditamos que essa atividade não teve muita adesão por estarem muito atarefados com outras questões (provas, trabalhos de outras disciplinas) e por indolência dos mesmos, talvez por ser uma atividade muito longa eles não tenham se dado conta da importância de cada questão e foram negligentes na realização.

A Atividade nº 5 (Anexo 11.1) referente às aulas do eixo resistências tinha por objetivo fazê-los compreender a existência de resistências dos cativos e sua relação com a exigência de melhores condições de vida do cativo e a busca pela liberdade, com foco nos litígios, bem como identificar as artimanhas dos cativos para conseguirem a alforria por menores preços ou mesmo sem pagamento de recompensas para o senhor e se pensar nos tribunais como uma alternativa na luta para melhores condições de vida ou busca da liberdade para os cativos. A primeira parte desta atividade consistia em identificar o que o documento falava para os alunos, que tipo de documento era, do que estava tratando etc, para tanto os alunos contavam com o auxílio de um conjunto de questões que os auxiliava a identificar essas questões, muito bem realizada pelos alunos ainda em sala. A segunda parte também foi completada na sala, porém houve uma pequena mudança do que foi planejado para a prática. O planejado era fazer um pequeno debate/círculo para que cada grupo apresentasse seu documento de acordo com os elementos identificados na primeira parte (eram 6 grupos, cada um com um excerto diferente) para o restante da turma. Esta apresentação foi feita, mas de maneira mais rápida e a sala não organizada em círculo, posto que esta era a última aula do estágio e não queríamos ter que tomar mais uma aula do professor Fernando, decidindo então agilizar esta parte que poderia ser mais produtiva no sentido de estabelecer uma conversa mais profunda sobre as várias formas de resistências na América Portuguesa. Mesmo assim, percebemos um grande interesse dos alunos em identificar os casos dados à eles, assim como saber qual seria o caso dos outros grupos. A terceira e última parte desta atividade foi a elaboração de um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa. Essa parte da atividade foi concluída em casa pelos alunos e identificamos boas construções textuais de maneira geral, abordando os temas discutidos em sala relacionando-os com os trechos que eles receberam mais especificamente, sendo fácil notar nessas produções textuais os escravos como sujeitos construtores de sua história, com força ativa e real de mudança do sistema colonial através da sua vontade de resistir e/ou mudar sua condição de vida pelos mais variados

meios perpetrados por estes cativos, percebendo então este mundo social colonial como sendo dinâmico e contraditório onde as relações entre senhores e escravos; brancos e cativos não era estanque e imutável, mas sim repleta de luta e adaptações dos mais variados tipos e com os mais variados objetivos.

“Isso nos demonstra que os escravos não aceitavam sua condição e para isso chegavam a ações extremas” (aluno N)

“Muitos escravos ameaçavam o senhor de assassinato, para conseguir a liberdade ou pelo menos melhorar as condições de trabalho/vida [...] A Justiça era a forma mais correta de conseguir a liberdade, mesmo sendo escravos eles possuíam algumas leis e a justiça ao seu favor. O movimento abolicionista era o principal, haviam “advogados” para os escravos [...]” (aluno O)

“Para o nosso grupo o método que menos dava certo era a fuga, porque enquanto estavam fugindo os escravos poderiam ser pegos e castigados, o suicídio também não era um dos melhores métodos porque podia não dar certo e os escravos poderiam ser castigados também. A ameaça para nós era a que mais dava certo porque os escravos poderiam ameaçar os seus senhores por uma melhor qualidade de vida ou até por sua liberdade [...]” (aluno P).

Esta atividade foi planejada para compreender uma discussão entre os alunos após a identificação dos documentos apresentados (5 grupos, cada um com um trecho diferente) discussão esta que aconteceu sendo substituída na prática por uma apresentação mais geral do excerto de cada grupo para que seus colegas ao menos tivessem uma visão geral da atividade e dos casos selecionados pelo estagiário para esta atividade, a substituição se deu por uma questão de tempo, vendo o estagiário que precisaria de mais uma aula no mínimo e era um tempo que nós estagiários não dispomos para visto que estávamos no fim do semestre e não tínhamos apenas esta matéria (estágio) para concluir.

5.1 - Roteiro histórico (ficha de avaliação do roteiro):

As atividades tiveram, portanto, uma adesão de cerca de 16 alunos por atividade, o que dá 64% de entrega e participação nas atividades, dado que interpretamos como sendo positivo já que era muito frequente os alunos reclamarem que estavam sobrecarregados de atividades em todas as matérias, e pensamos - mesmo sobre o aviso de que iriam valer nota - que essas atividades não teriam esse número de adesão, visto que eles além de estarem muito atarefados com outras matérias também tinham preguiça de fazer estas atividades, principalmente as que solicitavam produção textual, relacionar conteúdos e interpretação. Analisando as atividades do eixo *viver de quitandas*, as que possuíam menor adesão da turma, aparentemente por serem muito longas, conforme os alunos diziam, eram atividades que possuíam essa característica por estarem de acordo

com a orientação da professora, que nos aconselhava a sempre detalhar muito bem quais eram os objetivos da atividade, o que pretendíamos que os alunos analisassem, enfim deixar a atividade o mais clara possível para não levantarem muitas dúvidas sobre qual a nossa intenção para determinada atividade. Nesse movimento de tentar deixar a atividade bem específica, as atividades acabavam ficando muito longas e, talvez por pegarem uma atividade muito longa, com vários tópicos orientadores os alunos já se desmotivavam e não as realizavam. Não consideramos que esses aspectos que tornaram as atividades pouco relevantes nas adesões dos alunos sejam por causa de má orientação dos estagiários ou das atividades, as atividades poderiam ter sido ‘enxugadas’ ou ter sido dado maior tempo para a realização das mesmas, entretanto na condição de estagiários optamos por não aumentar nossa carga de aulas por não termos a obrigação formal de utilizar mais aulas, e também porque os problemas identificados nas atividades foram considerados por nós como dificuldades comuns ao cotidiano escolar, que podem ser revistos e revisitados para se buscar novas soluções no decorrer da prática docente como um todo.

A correção e análise das atividades foi um processo muito significativo no trabalho do estágio, pois nos pôs em contato com uma esfera da construção do conhecimento escolar muito particular e importante – no trabalho de se auto avaliar e observar a construção do conhecimento histórico pelos alunos – que é a de um feedback que nos mobiliza, de forma positiva e construtiva, ou negativa, mas que sempre é capaz de nos mobilizar para novas alternativas de mediação didática e de formulação de aulas e atividades que estimulem todas as competências dos estudantes e dinamizem a turma procurando construir com os alunos meios que incitem de maneira positiva a construção do saber histórico escolar.

6 - A experiência pedagógica de cada membro da equipe

Camila:

A experiência de Estágio Supervisionado em História II foi muito conturbada. Inicialmente tivemos aulas com a professora Mônica, essas aulas traziam reflexões gerais sobre a importância do ensino de história, passando pelas configurações da construção do conhecimento escolar, enfim, eram aulas preparatórias e organizatórias sobre o trabalho que desenvolveríamos em sala de aula como prática docente.

A preparação do projeto de ensino não foi difícil na parte teórica, de justificativa das escolhas de tema, propostas metodológicas, entretanto ficou muito complicado pensar em colocar os assuntos/temas específicos que trabalharíamos em sala sem saber exatamente como fazer os planos, como estabelecer os limites que encontraríamos na prática escolar. Houve nesse momento do trabalho uma sensação de que estávamos fazendo planejamento no escuro, porque apesar de sabermos a quantidade de aulas que teríamos não sabíamos qual o melhor modo de abordar os assuntos que desejávamos, nem como poderíamos fazer. Como não estávamos familiarizados com o assunto que seria trabalhado em sala, sentíamos mais a necessidade de estudar os assuntos para preparar as aulas do que ficar presos às questões do projeto de ensino. Nesse caso ficamos muito tempo presos nessa estrutura de preparar o projeto e corrigi-lo até ficar bom (conforme a professora orientava) e agoniados com o fato de não partir logo para a produção dos planos e das aulas. Quando nos foi dada orientação para a preparação dos planos e das aulas em si não tínhamos muito tempo antes do início das aulas (pelo que lembro menos de um mês) e ficamos sobrecarregados, tanto por ter que organizar os assuntos quanto por ter que estudá-los em muito pouco tempo. Me lembro que foi em um feriado prolongado que nos daria 4 dias (sábado, domingo, segunda e terça-feira, 28/04, 29/04, 30/04 e 01/05) de folga que a professora Mônica solicitou (solicitação feita no dia 27/04) que, dividindo as aulas e os temas/eixos, preparássemos nossas aulas e enviássemos até o dia 01/05. A prática se iniciaria no dia 23/05, consideramos que o tempo poderia ter sido maior, o que nos deixaria mais à vontade e menos sobrecarregados.

Essa questão de nos deixar mais à vontade e menos sobre carregados precisa ser levada em consideração não por ser mais conveniente para os estagiários e acho importante ressaltar isso. O estágio II se dá numa fase avançada do curso em que normalmente não é possível realizar o estágio sem outras disciplinas adicionais, dado que estamos na reta final e com o intuito de ter uma previsão de formatura é comum estarmos matriculados em mais uma ou duas disciplinas (no meu caso, duas). Além disso é comum ficarmos bastante nervosos com o estágio porque é o momento crucial em que estaremos em sala de aula para exercer uma das nossas habilitações de formação, que para muitos será a profissão de escolha. Insegurança, pouco tempo para organização, nervosismo, dentre outros são fatores que precisam ser muito bem pensados pelos professores orientadores também. Muitas vezes o diálogo com a professora orientadora era complicado, porque além de todas as preocupações que tínhamos sentíamos por parte dela uma cobrança de perfeição no projeto, nos planos, e sentíamos, pelo seu discurso,

que tínhamos de fato uma responsabilidade de acerto muito grande com o estágio. Pensar no estágio como espaço de experimentação, de possibilidade de errar como nos sugerem as professoras que nos orientaram desde as outras disciplinas da licenciatura, ou de ousar, me pareceu unicamente discurso, posto que ao longo da preparação e mais tarde das próprias aulas não nos era dado muito espaço de liberdade. Os assuntos já estavam definidos, as abordagens eram orientadas pela professora – o que não era necessariamente ruim, mas que exemplifica o caráter cerceador do processo – sentíamos uma extrema responsabilidade que a professora ressaltava sempre pelo caráter de compromisso que tínhamos estabelecido com a escola por meio do estágio e quando propúnhamos alguma atividade/abordagem diferente a professora orientadora costumava nos desmotivar dizendo que poderíamos fazer, mas que tínhamos que então “arcar com as consequências” do que fosse feito. Interpretávamos isso como uma atitude quase de imposição de ideias e métodos, mas por sermos estagiários, não termos experiência de prática, pressionados pelas nossas próprias convicções, problemas externos, etc, acabávamos acatando à todas as orientações. No geral não havia nenhuma sensação de liberdade, nem na preparação nem na prática, fomos orientados a realizar nosso planejamentos e a dar aula conforme os estabelecimentos daquilo que a orientação julgava ser o melhor meio. Pode soar excessivo, mas excessivo também foi o tempo que consideramos jogados fora por enviarmos planos/projeto que não estavam de acordo com a intenção da professora e que por isso tínhamos que mudar/melhorar muitas vezes sem nem concordarmos com tantas proposições.

No início da prática iniciada pelo João foi perceptível alguma dificuldade, mas logo a professora Mônica orientou exemplificando meios de melhorar os problemas sentidos na prática. Nas aulas seguintes senti que o João melhorou exponencialmente, e o professor que coorientava a nossa prática junto com a Mônica também se mostrou muito satisfeito. Entretanto a professora foi bastante desmotivadora, na conversa de orientação após a prática ela tratou de apontar apenas os aspectos ruins da aula, bem como cobrou atitudes (por exemplo, ela criticou utilizar a chamada como modo de acalmar a turma, se mostrou incomodada com o fato do João não ter sido mais incisivo com os alunos solicitando o silêncio na sala, estratégia que eu acredito ser de opção característica do professor em questão) pré-determinadas por ela (aí cabem outros assuntos em que podemos diferir de estratégia, método, opinião, como a opção de dar uma aula dialogada sem texto, ou a opção de usar o quadro aleatoriamente, métodos avaliativos, etc.), mas que não necessariamente tem que ser nossa opinião como docentes. Enfim, observando essas atitudes fui ficando cada vez mais apreensiva sobre quando iniciasse a minha prática.

Felizmente foi possível antes de iniciar as minhas aulas, ter uma conversa com ela, apresentado essas dificuldades, esses pontos negativos, dialogar com ela e apresentar todas essas dificuldades que vínhamos sentindo. Acredito que ela tenha compreendido as questões levantadas pois a partir de então ela aliviou bastante a pressão sobre nós e, por nossa vez, continuamos cumprindo as determinações, as obrigações sem maiores problemas e com menos dificuldade. Esse diálogo me pareceu muito importante, pois demonstrou a compreensão da parte de professora orientadora dos nossos dramas e dificuldades momentâneas.

Para a prática pedagógica cada estagiário aplicava suas próprias estratégias. Eu sempre procurava, no dia anterior à aula, estudar os assuntos da aula, bem como organizar cada momento da aula anotando em um papel como seria essa sequência e quais pontos da aula deveriam ser destacados e em que momento isso aconteceria. Essa organização prévia era muito importante pra mim, pois me dava segurança tanto em relação ao tempo, quanto em relação a dar conta de todos os conteúdos e diante dos próprios alunos.

De modo geral o que mais me incomodou foi o processo mais 'burocrático' de preparação dos planos, projeto, textos, etc. do que propriamente as aulas. Não fiquei nervosa ao dar aula, na verdade de modo geral eu não ficava nervosa, apenas apreensiva com as conversas paralelas, mas acho que isso é natural na prática docente. Além do mais, a presença do professor Fernando, que sempre intervinha quando os alunos estavam falando muito, atrapalhava um pouco a nossa gestão da turma, pois de algum modo a presença dele, ou intervenção pontual marcava um dispositivo de limite para os alunos. Eles conversavam durante a aula, mesmo quando eu pedia silêncio, mas paravam no momento que o Fernando solicitava, de certo modo eles sabiam que estavam passando dos limites apenas quando o Fernando falava. Certamente sem a presença do professor Fernando eu teria que tomar alguma medida, ou mudar meu posicionamento em sala para dar esse sinal de limite para eles, que não era possível pela presença do professor deles em sala. Mas os alunos não conversavam muito, colaboravam bastante, percebi que a falta de compromisso de alguns vinha dessa configuração do estágio mesmo, onde o estagiário dá aula com dois professores avaliando e que, por isso é preciso seguir determinados padrões que poderiam ser diferentes se a aula fosse ministrada sem essas condições. O que quero dizer é que em uma sala de aula onde o professor está sozinho tomando as atitudes que considera melhor, sem estar sob constante avaliação a sua postura pode mudar, a relação com os alunos pode mudar, então quando os alunos não respeitavam muito eu não considerava aquilo como algo

negativo, mas como algo que fazia parte do processo dadas as configurações do mesmo. Uma boa relação deveria se estabelecer com tempo e intimidade e cumplicidade com os alunos.

A primeira aula foi a mais difícil, pois o professor Fernando não estava e era a primeira aula em que eu estava no papel de professora. Senti uma receptividade muito boa por parte de alguns alunos, porém outros percebi que aproveitavam para conversar. Nessa aula não consegui dar conta de todo o conteúdo porque tinha muita conversa e eu perdia muito tempo pedindo a colaboração deles. Além disso houve a entrada da “Val” na sala de aula para dar um recado que levou uns 5 minutos, o que dispersou e atrasou o andamento da aula. De todo modo na aula seguinte foi possível retomar os conteúdos sem maiores dificuldades.

Revendo os diários de aula percebo que apesar das aulas saírem conforme tínhamos planejado, com os alunos colaborando conforme faziam me sentia desconfortável como estagiária, porque tínhamos que dar a aula num configuração específica, presos totalmente ao plano de aula, sob a supervisão dos professores que ao final acabavam vindo mais apontar os pontos negativos que os positivos. Apesar de sair tudo conforme o planejado era um suplício para eu conviver com aquela configuração e o que mais queria era que aquelas aulas terminassem.

Os alunos a partir da terceira aula já estavam familiarizados com os conteúdos e comigo. Colaboravam, faziam perguntas elaboradas, respeitavam em considerável medida e as aulas corriam bem. Sempre há os alunos que não participam, que dormem, que fazem outras coisas, que fingem estar prestando atenção mas não estão, mas esses elementos são constituinte de uma turma de oitava série, por isso eu não me sentia incomodada com isso, contanto que eles entendessem o contexto geral das aulas, e acho que isso eles faziam (as atividades vão atestar esse entendimento geral).

A visita ao roteiro enriqueceu muito o trabalho que foi feito em sala de aula, durante a visita os alunos participavam, perguntavam e pareciam interessados até pelo menos a metade do roteiro. Como deixei explícito no diário de aula achei que o roteiro deveria ter sido encurtado, os monitores do Projeto Santa Afro Catarina mantiveram um percurso muito longo e cansativo para os alunos que penso que deve ser diminuído ou ser mais interativo. O ponto alto me pareceu no final quando a monitora contou a história das escravas Ana e Justina, que tinham sido trabalhadas com eles em sala de aula na atividade 3, percebi que eles ficaram empolgados por poder colaborar com a narrativa dos monitores.

A última aula, de retomada do roteiro e atividade foi muito produtiva, foi preciso um exercício de ‘forçar’ os alunos a participar com as suas impressões, de direcionar um pouco os aspectos observados, de relacionar os assuntos estudados com essas impressões e memórias do roteiro. Gostei dessa parte ser uma conversa com os alunos, achei que foi um bom modo de fazê-los dialogar sem se sentirem pressionados à escrever, receber nota ou qualquer coisa assim. Achei que valeu fazê-los refletir sobre as relações passado-presente raciocinando, não escrevendo relatórios nem nada disso.

Nas atividades percebi que os alunos que não faziam as atividades agiam assim por negligência. Os que faziam as atividades eram sempre os mesmos e os que não faziam eram os outros mesmos. Acredito que essa negligência se dava pela nossa condição de estagiários, que eles desprezavam mais do que se fosse uma atividade solicitada pelo professor, apesar de lhes ter sido dito que as nossas notas valeriam para eles, etc. quando em aula a maioria dos alunos participava das discussões e/ou prestava atenção em momento pontuais, então julgo que eles conheciam o conteúdo e não deixariam de realizar as atividades por causa disso. Outro aspecto que eles levantavam é que não queriam muitas atividades, pois estavam sobrecarregados de outros afazeres de outras disciplinas, então acabavam não fazendo, e talvez se julgando justos quando não faziam. Não acho correta a postura deles, e acho que as atividades são um meio muito importante de avaliar os alunos e de se auto avaliar também. A última atividade do eixo “Viver de Quitandas” teve pouca adesão e estava bastante incompleta. Nessa atividade a professora Mônica me orientou a pontuar bem os aspectos que eu queria de resposta, mas assim a atividade ficou muito grande, por exemplo, no nº3 da atividade (ANEXOS) a pergunta que era uma só, foi muito recortada para pontos específicos (que foram organizados em tópicos), acho que essa estrutura não só assustou os alunos quando pensaram em realizar uma atividade tão grande quanto não houve adesão nem por parte dos alunos mais aplicados em realizar uma boa atividade. Acho que precisaria ser revisto um meio de ‘enxugar’ mais as questões, bem como de exigir mais seriedade dos alunos quanto à realização da atividade.

Uma reclamação frequente era do uso do texto. Eles reclamavam que todas as aulas eram iguais com muito texto, leitura e discussão sem sala. Eu concordo com eles, gostaria de dar uma aula mais expositiva, sem o recurso do texto como eixo principal (mas como ferramenta para consulta/estudo) em alguns momentos. Apesar da constante afirmação dos professores Fernando e Mônica da importância do texto como eixo central da aula acredito que outros meios também são válidos e são instrumentos do trabalho de construção do conhecimento histórico. Talvez a utilização dos textos seja mais cômoda

para os professores orientadores e para nós mesmos, uma garantia do foco do conteúdo, uma garantia de que os alunos não vão ficar sem o conteúdo proposto, mesmo que seja só na forma de texto – caso o estagiário não consiga relacionar todos os aspectos propostos para a aula – mas se for pra pensar no estágio como espaço de ousadia, experimentação, experiência diversa que vá motivá-lo a encontrar alternativas sofisticadas e inovadoras para o ensino de história isso não foi e não será feito nessa disciplina de estágio para formação docente. Não sei se caberia pensar nessa questão, senão acho que seria mais justo ‘desiludir’ os alunos desde o início da graduação dessa espécie de ‘mito’ da profissão docente inovadora.

O estágio é uma experiência totalmente fora da realidade em sala de aula, seja pela presença dos avaliadores em sala, seja pelo aspecto de planejamento que o envolve. A minha experiência no estágio foi muito rica no sentido de que eu me senti preparada para o trabalho em sala de aula, vide as orientações recebidas, onde definitivamente aprendi qual o papel do plano de aula, do projeto de ensino, do uso dos documentos em sala, etc. de como agir em sala de aula, de articular a dinâmica texto diático-explicação-quadro-power-point-alunos e processo avaliativo. Me sinto bastante preparada para a vida docente. No entanto acredito que todo esse aprendizado vem num ‘pacote’ muito dispendioso de esforço contínuo, pressões múltiplas, trabalho excessivo e acumulado e que não precisaria ser assim. Acho que a própria orientação dos estágios deve sentir que é um trabalho diverso, que alguns grupos de estagiários tem mais dificuldade, outros maior facilidade, mas que muitos dos problemas que são percebidos nessa altura da graduação vem de deficiências posteriores e que nem sempre podem ser supridas no semestre da prática docente. Digo isso tendo em vista que muitas disciplinas de licenciatura fizeram parte do currículo escolar, porém nenhuma foi significativa no sentido prático. Não que essas disciplinas como Seminário de Pesquisa em Ensino de História, Didática B, Estágio I, Organização educacional I e II devam ser diminuídas ou qualquer coisa do tipo, mas que haja uma organização curricular e um diálogo dos professores dessas disciplinas uns com os outros para que não tenhamos conteúdos repetidos como tivemos. Ou que ao invés de ficar apenas no terreno da teoria que essas disciplinas se empenhem para que, em paralelo com a parte teórica seja exercida algum aspecto prático da prática docente. Construção de material didático de caráter experimental, projetos de ensino, planos de aula experimentais, proposições como: “escrever no quadro”, “fazer a chamada”, “disposição dos alunos em sala de aula”, “uso de fontes em sala de aula”, “trabalhos e orientações de pesquisa com turmas de x série” etc. são temas que poderiam/deveriam estar presentes em nossas aulas e que seriam muito úteis para a

nossa formação e 'desafogariam' um pouco o conjunto de responsabilidades e inseguranças que nos apreendem normalmente no estágio II.

João:

Pensando no estágio de prática docente como se fosse a foz de um rio, o fim de um processo iniciado e percorrido durante toda academia, sinto que muito tempo foi desperdiçado com matérias do currículo de licenciatura, posto que na prática essas matérias versavam muito sobre teorias não nos colocando em nenhum momento com a parte prática da vida de professor, não estou aqui falando que a teoria não é importante para a formação docente, pelo contrário é algo que auxilia muito na produção prática da aula bem como é uma ferramenta reflexiva importante para o aprimoramento da prática particular de cada docente. Porém, não consigo compreender a utilidade de ficarmos somente na teoria se tratando da formação de um Professor, na minha concepção apenas o estágio foi significativo para a compreensão das teorias sobre educação, mas de forma muito superficial ainda porque é o momento do choque em que de aluno o estagiário vira professor e essa dimensão prática muitas vezes se sobrepõe a teórica fazendo com que essa agonia da teoria isolada da prática durante a vida acadêmica seja ainda mais acentuada. E mesmo nessa etapa do estágio - onde entramos em contato com a prática docente - é superficial, posto que estamos a todo o momento sendo orientados para seguir determinados caminhos e métodos didáticos relacionados com as teorias e metodologias educacionais mais recentes que supostamente estariam internalizadas pelos estagiários, deixando assim pouco de nós mesmos na experiência prática de produzir e mediar aulas. Logicamente estes são problemas estruturais e merecem ser mencionados nessa reflexão sobre experiência da licenciatura na academia, mas não nos aprofundaremos em análises referentes a essa deficiência estrutural percebida/sentida por mim durante a faculdade, até porque são questões que estão sendo discutidas por quem compete as soluções dessas questões que são de interesses de todos os envolvidos na formação de professores, o próprio acadêmico inclusive, para um melhor aproveitamento do tempo de formação e aumento da qualidade do profissional que sairá licenciado da academia.

Exposto que é apenas no estágio de prática docente que realmente se entra em contato e percebemos a importância das teorias e metodologias educacionais, percebe-se que é um momento conturbado para o estagiário. Todavia, cada pessoa passa por essas

etapas com diferentes percepções e sentimentos. Eu posso falar de alguns aspectos que imagino poderiam ser mais bem elaborados e algumas sensações acerca do estágio como um todo, não muita coisa, tendo em vista que encarava isso como uma etapa “surreal” do que é ser professor, muito pela instituição na qual foi conduzido o estágio – Colégio de Aplicação de Florianópolis, uma escola modelo que disponibiliza uma estrutura muito boa para os professores que nela trabalham – e por estar a todo momento sendo orientado, não tendo uma noção “real” de como seria eu estar sozinho produzindo e lecionando aulas, além do que nunca éramos as figuras de autoridade na sala -não no sentido autoritário, mas o que seja respeitado como professor real da classe, o professor Fernando era encarado como essa figura para a turma de uma maneira geral. Que fique claro que não estou falando que isso foi bom ou ruim, apenas explicando o porquê de não ter muitas impressões da experiência que foi o estágio por tomá-lo como “surreal” (e talvez essa seja minha principal percepção dessa experiência).

Minha percepção sobre o processo de elaboração do projeto de ensino e planos de aula é que foi dispensado muito tempo para a produção do projeto; o projeto é de absoluta importância como sendo um fio condutor do que será abordado durante o tempo que durar o estágio, mas percebi durante essa fase do estágio que as definições do que seria contemplado em sala estavam na produção dos planos de aula, talvez fosse mais interessante dispensar mais tempo para a produção dos planos de aula, exigindo um pouco menos na produção teórica/metodológica do projeto de ensino, reservando também um tempo maior para o estagiário ler sobre os assuntos a serem abordados em sala para que este sinta maior segurança no momento em que estiver à frente da sala como professor (acho isso de vital importância para uma experiência mais tranquila do estagiário). Ainda no campo da produção dos planos de aula é exigida uma série de explicações de quais serão as metodologias e materiais utilizados nas aulas, bem como um detalhamento dos objetivos almejados pelo estagiário, organização muito importante para um maior controle por parte do acadêmico sobre sua aula, porém é uma competência que poderia estar muito mais arraigada na prática do estagiário já que este passou muito tempo na academia cumprindo requisitos curriculares relativos à licenciatura.

Falando agora das impressões, sensações e experiências vividas com a prática docente, posso falar que as sensações que permearam o estágio até o início das aulas foram a agonia, por não saber coisas básicas - montar um plano de aula por exemplo, ter pouco tempo para a produção do projeto de ensino, planos de aula e o estudo da matéria que seria lecionada. Relacionado com essa agonia de não ter muito tempo para

internalizar os conhecimentos acadêmicos para melhor transpô-los para o texto didático e consequentemente elaborar melhor a mediação em sala, estava o nervosismo de estar à frente de uma turma como professor. Tínhamos a percepção de que não bastaria apenas saber o conteúdo da matéria para dar uma boa aula, porém era algo que sentíamos mais segurança para assumir a posição de professores. De fato, o nervosismo da primeira aula foi o mais sentido por mim, porém devido as várias competências que eram necessárias serem dominadas por um professor na prática, esse nervosismo de talvez não ter acumulado conteúdo acadêmico suficiente, foi ultrapassado pela compreensão de que elementos como o controle da turma, estimular os alunos a participarem das aulas, estratégias para ler textos em sala e ao mesmo tempo discutir esse texto com os alunos, organizar o conteúdo da aula no quadro negro etc. são elementos que fazem parte do cotidiano do professor e que não são fáceis de serem dominados e trabalhados conjuntamente, é algo que realmente só se aprende na prática e que se aprimora a cada dia durante toda a vida docente com a reflexão autocrítica dessa prática.

Tendo que trabalhar essas várias competências citadas acima e durante todo esse relatório, a que mais me deixava desconfortável em sala era organizar o conteúdo na lousa, de fato eu não escrevia na lousa durante as aulas por não conseguir articular a fala com a pausa para a escrita na lousa -na verdade eu não gostava de escrever na lousa, preferindo me ater a leitura do texto e a aula expositiva dialogada sem o uso da lousa. Porém esse recurso, a lousa, apresentou-se como vital para uma melhor fixação e organização do conteúdo. Percebi isso pelas orientações recebidas pelos professores orientadores do estágio e porque em todo início de aula retomávamos os conteúdos da aula anterior escrevendo tópicos na lousa e notava que esta era uma ferramenta interessante para retomar um conteúdo durante uma aula ou mesmo os alunos olharem a disposição da lousa e sanarem eles mesmo eventuais dúvidas que poderiam surgir, fazendo relações próprias com o conteúdo exposto verbalmente em sala. Portanto, é uma ferramenta que reconheço a importância e utilidade que terei que me esforçar mais durante a vida de docente para aprimorar mais o seu uso. Outro aspecto que foi citado aqui: a conversa com os professores orientadores, estas eram muito importantes para o melhoramento do desenrolar da aula, o professor Fernando era sempre muito atencioso conosco e fazia observações muito relevantes, posto que este conhecia melhor a turma. A professora Mônica também fazia ponderações e reflexões concernentes a prática docente perspicazes, porém no começo era pouco valorizado pela professora o que fazíamos de bom na sala (movimento que imaginamos ser importante para o estagiário ganhar confiança de que é capaz de fazer a aula correr bem), mas depois de uma conversa que

tivemos com a professora sobre isso, foi reconhecida e acatada nossa observação e percebemos uma mudança de atitude nesse sentido na professora o que consideramos ter deixado a experiência do estágio mas confortável para nós. Em outra conversa posterior, reconhecemos o esforço da professora para melhorar esse aspecto, o que ao meu ver melhorou a relação entre nós estagiários e a orientação do estágio.

No mais, a relação com os alunos era muito boa, percebíamos o respeito deles para conosco e era muito importante para nós vê-los participar das aulas fazendo perguntas, respondendo a nossos questionamentos, levantando outros assuntos em sala que se tivéssemos mais tempo poderíamos dialogar muito mais por serem assuntos pertinentes. Como uma turma de 9ª ano a conversa paralela era frequente, mas totalmente controlável já que às vezes os próprios alunos chamavam a atenção do colega e este parava (ao menos momentaneamente) de conversar. Caso fosse necessário, levantávamos o tom de voz e já obtínhamos resposta dos alunos cessando a conversa. Para finalizar minha impressão sobre as aulas que lecionei, percebo uma melhora significativa na comunicação com os alunos e um domínio maior das competências práticas que são necessárias para um professor ministrar uma aula. Em verdade, estava muito mais a vontade na posição de professor de uma turma e querendo mesmo melhorar minhas habilidades para sempre chamar mais o aluno para a construção do conhecimento histórico escolar, acho que a relação dinâmica e dialética entre professor aluno muito construtiva tanto para os alunos como para o professor, ambos estabelecendo essa relação de diálogo só têm a aprender a cada dia e também permite uma ousadia maior para as propostas que o professor pode oferecer para a turma bem como uma participação mais ativa da turma para as maiorias das atividades ou assuntos lançados pelo professor, bem como aproxima os alunos deles mesmos e do professor na medida que eles se percebem parte importante da construção da aula.

7 - Considerações finais

O relatório apresentado buscou trazer aspectos importantes do processo da nossa formação docente durante os estágios I e II. Ao longo do processo, encontramos muitas dificuldades, muito trabalho a ser feito, mas ao mesmo tempo tivemos a oportunidade de experienciar a prática pedagógica em sala de aula. Todo esse processo que envolvia pesquisa, estudo e dedicação que acompanham o trabalho de professor já era previsto por ambos os estagiários em questão. Desse modo, apesar de todos os percalços, não esperávamos muito

menos dificuldades. O trabalho com a turma foi muito gratificante, pois os alunos colaboraram para o bom andamento das aulas, eram muito participativos e tornavam o trabalho instigante. A colaboração do professor Fernando foi muito positiva, pois ele sempre estava à disposição para nos auxiliar e orientar em qualquer dificuldade e/ou nos ouvir e aconselhar de maneira a reconhecer e incentivar a maneira que estávamos conduzindo a prática.

Consideramos muito importante para o nosso amadurecimento acadêmico a produção de material didático e atividades, conseguir articular relações passado-presente, articular conhecimentos para a construção do saber histórico escolar, exercitar as competências necessárias para a prática docente. Ao final das aulas do estágio nos sentimos muito bem preparados para a docência e aptos para realizar bons trabalhos como professores. Embora em muitos momentos do processo tenhamos sentido algumas exigências excessivas na orientação do estágio, acreditamos que alguma postura mais suave, afirmativa e reconhecedora durante todo o processo de produção de materiais e prática teria aliviado bastante as tensões no período do estágio, tendo em vista a nossa dedicação e esforço, pois estivemos atentos para a responsabilidade que tínhamos com os alunos e com a disciplina de estágio.

De maneira geral o estágio foi uma experiência enriquecedora e que fez-nos conhecer o processo de preparação e organização do trabalho que é necessário para um professor, a importância de entender os alunos não como meros receptores, mas sim construtores de conhecimento, de estar sempre atualizado com os conteúdos disciplinares para ter mais segurança e poder responder melhor e mais adequadamente as dúvidas que se apresentam em sala etc. Enfim, essa experiência prática veio a reforçar nossa convicção de seguir a carreira docente como profissão.

8 - BIBLIOGRAFIA

BARICKMAN, B. J. **Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BARROSO, Vera Lucia Maciel (org). **Ensino de História: desafios contemporâneos**; Porto Alegre- EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

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

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**, Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

CANDAU, Vera. **Da didática fundamental ao fundamental da didática**, Cadernos, PUC, nº 22, nov. 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CHERVEL, A. **As Histórias das disciplinas escolares**. Reflexões sobre o domínio de pesquisa. In: Teoria & Educação, nº 2, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**, Paris, La pensée Sauvage, 1985.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2007.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana**. Revista Brasileira de História vol. 31 no. 62 São Paulo dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882011000200010&script=sci_arttext> Acesso em 01 nov. 2012.

DELGADO, Andréa Ferreira. **Saber escolar e conhecimento histórico: itinerários para novas configurações da história escolar**. Projeto de Pesquisa: CED/MEN. Florianópolis: UFSC, 2009.

FARIA, Sheila de Castro. **Colônia sem pacto**. Revista de História, 7, nº 34, p. 70-3, jul. 2008.

FIGUEIREDO, Luciano (Org.). **A era da escravidão**. Coleção Revista de História no Bolso. Rio de Janeiro, Sabin, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**; Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: Teoria & Educação, nº 5, Porto Alegre, 1992, p. 28-49.

GABRIEL, C.T. **O conceito de História-ensinada: razão pedagógica e a razão histórica.** (Reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, V. M. (org.) 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEJÃO, Natalia. **Fotografia e ensino de História:** mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. (Mestrado em História Social -UEL) Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf>> História, V.3, N.1, 1992.

KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

KOFF, Adélia Maria Nenme Simão e. **Cotidiano Escolar e Culturas(s):** dialogando com os resultados de uma pesquisa – PUC-Rio. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/.../GT04-1573--Int.rtf>, Acesso em 20 set. 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida (org). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, 5. Ed; São Paulo, Cortez, 2007.

LARA, Sílvia. **Escravidão no Brasil:** Balanço Historiográfico. LPH: Revista de História 3, no. 1 (1992): p. 215-239.

LARA, Sílvia. **Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP 16 (1998): p. 25-38.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar:** processos de seleção cultural e mediação didáticas. In: Educação e Realidade, 22 (1): 95-441, Jan/Fev, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar:** inter-relações com o conhecimento científicos e cotidianos, Revista Contexto e educação, Ed. UNIJUÍ, Ano 11, nº 45, jan-março, 1997.

MACHADO, Maria Helena P. T. **Em torno da autonomia escrava:** uma nova direção para a história social da escravidão. Revista Brasileira de História 16 (1988): p. 143-160.

MAMIGONIAN, Beatriz G. & VIDAL, Joseane Zimmermann (org) Coleção História Diversa. **Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina.** Florianópolis, FAPESC, 2012 (no prelo).

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MELLO, Marcia Eliane A. Souza. **A reconquista da liberdade.** Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra:** índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo; Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, F.B. (org). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, Papirus, 1994, p. 39-52.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas: entre abordagens e perspectivas**. In: CAVALLEIRO, Eliane (coord.). Educação, africanidades, Brasil. Brasília: MEC, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. In: Anos 90, Porto Alegre; v. 15, nº 28 p. 113-128, dez. 2008.

PROJETO SANTA AFRO CATARINA. Disponível em: <<http://santaafrocatarina.blogspot.com.br/>> Acesso em 12 mar 2012.

Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, Disponível em:<http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/viewpath=lei10.63903/Proposta_de_Planho_para_implementao_da_Lei_10.639.pdf&Itemid=621> Acesso em 10 set. 2012.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos (orgs.).**Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)**. Brasiliense; São Paulo, 1986.

RESENDE. Maria Leônia Chaves de. LANGFUR. Hal. **O ouro vermelho de Minas Gerais**. Revista de História, nº 10, p. 58-61, jul. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs), III Encontro: **Perspectivas do Ensino de História**, Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério)

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no fim do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **Senhores no banco dos réus**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 4ªedição, 325 p., 2002.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

9 - ANEXOS

ANEXO 1

Plano de aula 1 – Duração de 45 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 23/05/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMA: Trabalho escravo rural na América Portuguesa

CONTEÚDOS: Aspectos gerais da dinâmica econômica rural na América Portuguesa; Formas de trabalho escravo nos Engenhos; Presença do trabalhador escravo na economia colonial.

OBJETIVOS:

Gerais: Compreender o trabalho escravo rural na América Portuguesa; Entender a dinâmica econômica que envolvia o trabalho rural escravo no Brasil; Abracar a importância do trabalhador escravo para o desenvolvimento colonial.

Específicos:

- a) Apontar as várias formas de trabalho escravo que havia no campo;
 - 1- Indicar a variedade econômica que envolvia a colônia e que não se limitava a *plantation*;
 - 2- Problematizar o uso da mão de obra escrava negra se sobrepondo à indígena;
- Apontar a presença de trabalho livre/assalariado na economia rural;
- Atentar para a relação de trabalhadores livres e escravos no Engenho;
- Perceber a presença de engenhos menores e sua importância para a dinâmica interna
- Problematizar a ideia de pacto colonial, atentando para a presença de uma economia interna;
- Compreender a importância do trabalho escravo na sociedade colonial;

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Entregar um texto didático nº 1: *O trabalho escravo rural na América Portuguesa* aos alunos
- Solicitar a leitura;
- Oralmente retomar algum conhecimento prévio que os alunos tenham a respeito da economia rural no Brasil colonial;
- Falar a respeito da importância do trabalho escravo para a economia colonial a partir do texto lido;
- Problematizar a importância da *plantation* na economia da colônia;
- Evidenciar que a economia rural era dinâmica e baseada em diferentes forças de trabalho;

- Apontar a dinâmica das demandas de mercado;
- Análise de dois documentos iconográficos (*Processo do açúcar. Simon de Vries. 1682; Engenho de açúcar; Rugendas, 1835*) apresentadas em power point; Essas imagens serão utilizadas para discutir as representações do engenho de cana-de-açúcar, bem como a presença de trabalhadores escravos nos desenhos de viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil.
- Como documentos iconográficos, essas imagens serão apresentadas aos alunos, inicialmente por meio da indicação de seu autor e ano de produção. Em seguida, solicitaremos a descrição das imagens, solicitando os seguintes detalhes:
 - Personagens (sexo, vestimenta, etnia), cenário, objetos em poder de cada personagem, atitudes e gestos dos personagens; Por meio dessa descrição, serão levantadas questões para discutir como essas imagens representam o trabalho escravo nos engenhos, indicando questões como: estrutura do engenho, a presença dos trabalhadores escravos, a vigilância do branco etc.
- Apontar a diversidade de trabalho na lavoura de cana de açúcar no Engenho;
- Uso do quadro para palavras-chaves que iram surgindo no decorrer da leitura e fala, tais como *plantation, engenho, trabalhador escravo, pacto colonial, exportação, trabalhador livre* etc.
- Utilizar a imagem de um mapa representando as capitanias hereditárias para ilustrar e dar um sentido geográfico sobre o território falado em sala qual seria a proximidade da região açucareira com a Europa, facilitando e agilizando o escoamento da mercadoria.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Fotocópia Texto didático, mapa, giz e lousa, datashow.

BIBLIOGRAFIA:

ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. São Paulo: EDUSP, 1982. In: FIGUEIREDO. Luciano (org). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro, Sabin; 2009.

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

MATTOS. Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. Documentos sobre a escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996. p.30.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. *Escravidão negra em debate*. (In:) *Historiografia brasileira em perspectiva*, São Paulo: Contexto, 1998. São Paulo: Contexto, 1996. p.30.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto I: O Trabalho escravo rural na América Portuguesa

A historiografia brasileira, durante muitos anos, discutiu a história da América Portuguesa, por meio de alguns temas como: a colonização do litoral, a exploração do pau-brasil, a economia e sociedade açucareiras, o processo de interiorização do território e a mineração, a economia exportadora de produtos agrícolas e minérios relacionada à existência de um “pacto colonial” entre colônia e metrópole.

Nesse texto queremos enfatizar a existência de uma dinâmica interna na Colônia; destacando a importância do trabalho para as diversas atividades que envolviam a economia e a sociedade da América Portuguesa. Abordaremos a presença, a importância e a influência de um tipo de trabalhador presente em diferentes esferas da sociedade: o escravo! Mas, quais eram as atividades desempenhadas por eles? De onde vinham? Para onde iam? Por quê muitos deles eram de origem africana? Existiam apenas trabalhadores escravos na

Colônia? Que outros tipos de relações de trabalho existiam na América Portuguesa?

Trabalho escravo rural na *Plantation*.

Os africanos foram trazidos para a América Portuguesa no final do século XVI, vindos de diferentes regiões da costa africana (mais tarde com o aumento do tráfico, do interior do continente africano). Essas pessoas eram capturadas em guerras entre reinos no próprio continente e comercializadas com os portugueses por meio de alianças que governantes africanos estabeleciam com os europeus. Chegando nas Américas, esses africanos eram enviados para várias partes da Colônia concentrando-se em regiões do litoral, atual nordeste, nas primeiras décadas do século XVI.

O princípio da exploração de mão de obra escrava no Brasil foi a utilização do indígena do litoral como força de trabalho para a retirada de pau-brasil. Porém foi só em meados do século XVI, com o cultivo da cana de açúcar, que se iniciou o processo de fixação e colonização de Portugal na América Portuguesa.

O cultivo da cana exigia um grande volume de trabalho e, por isso, exigia uma grande quantidade de escravos. Bem no início dessa atividade eram utilizados muitos índios, porém, era difícil mantê-los na lavoura, pois atribuíam outros sentidos ao trabalho e não compreendiam a acumulação de produtos agrícolas para o comércio e obtenção de lucro, pois sua cultura, valores, sociedade eram muito diferentes dos

européus. Além disso conheciam bem o lugar por onde transitavam, o que facilitava a “fuga”. Acostumados a viverem livres, não seriam facilmente explorados pelos portugueses. Outro fator que dificultou a escravização indígena foi a pressão religiosa exercida pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus que ingressaram na Colônia em 1549. Eles alegavam que os índios eram “seres puros”, possuíam alma e eram “dignos de serem cristãos”. A lucratividade que o tráfico negreiro gerava para a Metrópole e a garantia de oferta de mão de obra que ele possibilitava para os **Senhores de Engenho** também favoreceram a diminuição dos índios como trabalhadores escravos. Mas e os africanos será que aceitavam a condição escrava? Não ofereciam resistências à perda de sua liberdade? Aceitavam as condições de trabalho impostas? Com certeza não, mas estas questões serão discutidas no decorrer de nossas aulas.

Para melhor controlar a Colônia e adquirir maiores lucros, a Metrópole aplicou a política do pacto colonial, medida que visava dentre outras coisas o monopólio da exploração do açúcar, mas esse controle sobre movimentações econômicas não ocorreu efetivamente.

Nas lavouras de cana de açúcar, os escravos africanos exerciam funções de plantio, colheita, manutenção da lavoura. Nos engenhos, atuavam no transporte da cana, no funcionamento das moendas e na produção do açúcar e seus derivados. Além de ser um trabalho braçal, muitas das funções desempenhadas por escravos, como

o trabalho nas moendas, eram perigosas. Eram muito vigiados quanto aos horários, ritmo de trabalho e poderiam ser tachados de “vadios”, castigados e punidos pelo Senhor. Mas é necessário atentar para o fato de que apesar de se conhecer muitos relatos sobre violência contra o escravo, havia ainda na sociedade colonial possibilidades de driblar a fiscalização no engenho e, nas situações mais “radicais”, os escravos se rebelarem contra os maus-tratos sofridos!

Abaixo uma representação de um engenho da América Portuguesa do século XVII.

Imagem

1.



Processo do açúcar. Simon de Vries. 1682

Nos engenhos não existia apenas a mão de obra escrava, embora esta fosse a mais importante para o seu funcionamento e produção. Havia também a presença de trabalhadores livres junto aos escravos, estes, assim também atuavam na produção do açúcar, nas funções de técnico na moagem e no refino do açúcar, de purgadores (responsáveis pela eliminação das impurezas) de açúcar, feitor etc. Nota-se que os trabalhadores livres e assalariados no engenho, geralmente, estavam em funções que requeriam uma especialização (o que não quer dizer que o escravo não exercesse a mesma função) ou de fiscalização.

No Brasil colonial não existia apenas a *plantation* (latifúndios açucareiros, fortemente abastecidos de escravos, voltados para o comércio externo, exportação de açúcar). Existiam pequenos engenhos que produziam aguardente, rapadura entre outros gêneros para abastecimento interno. Essas “engenhocas” funcionavam com pequeno número de escravos ou mesmo sem nenhum.

No extenso território colonial da América Portuguesa, percebe-se a presença de inúmeras propriedades com os mais variados tamanhos e produzindo diversos gêneros além do açúcar, como o tabaco, o algodão, mandioca, arroz, feijão e o desenvolvimento de atividades como a pecuária (responsável por ocupar boa parte do interior da colônia) e armações baleeiras que foram construídas ao longo da costa brasileira e tinham estreita relação com o abastecimento do mercado interno e as demandas do engenho.

Percebemos então que desde a chegada dos primeiros europeus em terras, que hoje conhecemos como Brasil, a exploração da mão de obra escrava foi a base do desenvolvimento econômico,

consequentemente social, da Colônia, transferindo grandes somas de dinheiro para a Metrópole. Porém não era só a economia de exportação que movimentava a Colônia, sua dinâmica interna consistia na produção de gêneros para o abastecimento interno e em transações comerciais que fugiam do controle da Metrópole. Todas essas atividades calcadas na mão de obra escrava africana e indígena.

Glossário:

Plantation: Latifúndios açucareiros, fortemente abastecidos de escravos, voltados para o comércio externo, exportação de açúcar.

Engenhos: Propriedades compostas pelos canaviais, casa grande (local onde mora o senhor e família), pastagens, senzala (local onde ficam os escravos); a capela e todos os equipamentos que eram necessários para produção do açúcar.

Engenhocas: pequenos engenhos que produziam aguardente, rapadura entre outros gêneros para abastecimento interno.

Fonte: *Curieuse aenmerckingen der bysonderste Oost en West-Indische verwonderens-waerdige dingen . . . (Utrecht, 1682). Retirado do site:* <http://apreenderhistoria.blogspot.com.br/2011/10/magens-de-engenhos-de-acucar.html>>.

Bibliografia:

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ANEXO 2:

Plano de aula 2 e 3 (atividade) – Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 25/05/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMA: Trabalho e mineração; processo de interiorização do Brasil; Trabalho e economia rural na América Portuguesa.

CONTEÚDOS: Relação da Coroa com os índios; processo de apropriação e exploração do interior da Colônia; trabalho escravo e livre nas minas; Atividade sobre escravidão nos engenhos, escravidão nas minas de ouro.

OBJETIVOS:

Gerais: Entender as redes de relações que envolviam o trabalho na mineração no Brasil colonial; Compreender o processo de ocupação e urbanização do interior e a utilização do trabalho nas minas; Compreender o trabalho escravo e livre nos engenhos e minas de ouro, com ênfase no trabalho escravo.

Específicos:

- b) Apontar as Bandeiras como meio de capturar índios para serem escravizados e a importância desse trabalhador para a interiorização da América Portuguesa;
 - 3- Atentar para a urbanização do interior por meio da mineração e sua relação com o desenvolvimento econômico do Sul da América Portuguesa;
- Problematizar o trabalho escravo na mineração;
- Discutir a presença do trabalho escravo e livre nessa atividade;
 - Apontar a possibilidade de mobilização social/econômica de trabalhadores forros nessa região
 - Discutir as condições de trabalho nas minas.
 - Compreender a sociedade das regiões auríferas a partir do trabalho escravo;
 - Entender as relações de trabalho no engenho e na mineração;
 - Perceber as semelhanças e as diferenças entre o trabalho escravo nas minas e na grande propriedade (plantation), assim como nas propriedades menores;
 - Entender o trabalho escravo como algo central para o desenvolvimento da Colônia.
 - Visualizar as condições em que o trabalho escravo era exercido nas suas diferentes

formas, trabalho nos engenhos e nas minas.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Leitura do texto didático nº 2: *Bandeiras, ouro e a interiorização da Colônia*
- Retomada do conteúdo das aulas anteriores;
- Diálogo por meio de questionamentos;
- Introduzir a descoberta de metais preciosos na região de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Bahia. Para isso, pretende-se utilizar um mapa (Mapa econômico América Portuguesa século XVIII) que mostre a região mineradora para situar geograficamente os alunos;
- Como o mapa, também chamar a atenção para mudança do eixo populacional do litoral para o interior.
- Problematizar a iconografia apresentada no texto, por meio de perguntas como: quem é o autor, ano em que foi produzida, o que o autor queria mostrar: presença de trabalhadores brancos, a fiscalização, a organização/divisão do trabalho;
- Análise de dois documentos iconográficos (*Gravura de Rugendas: Lavagem de ouro de Itacolomi, 1835*; Extração de Diamantes; Carlos Julião, fins do séc. XVIII; Serra Frio; Carlos Julião, fins do séc. XVIII) apresentadas em power point; Essas imagens serão utilizadas para discutir as representações do trabalho nas minas de ouro, bem como a presença de trabalhadores escravos nos desenhos de viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil.
- Como documentos iconográficos, essas imagens serão apresentadas aos alunos, inicialmente por meio da indicação de seu autor e ano de produção. Em seguida, solicitaremos a descrição das imagens, solicitando os seguintes detalhes:

Personagens (sexo, vestimenta, etnia), cenário, objetos em poder de cada personagem, atitudes e gestos dos personagens; Por meio dessa descrição, serão levantadas questões para discutir como essas imagens representam o trabalho escravo nas minas, indicando questões como: organização do trabalho nas minas, a presença dos trabalhadores escravos, a vigilância do branco etc.

- Abordar a importância do trabalho escravo africano para a economia colonial, mais especificamente na mineração;
- Entregar a atividade 1, logo em seguida ler pedir para os alunos a leitura dos documentos escritos. Enquanto ocorre a leitura, será pedido aos alunos que grifem as partes que acharem importantes e as palavras que não conhecem;
- Problematizar os documentos ao mesmo tempo que é feita a leitura comentando quem é o

autor, qual o ano, o que estava escrevendo, o que ele queria enfatizar.

- Diálogo através de questionamentos;
- Recuperar o conteúdo do material didático das aulas passadas;
- Realização de atividade;

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa, giz, mapa do Brasil, fotocópia do texto didático, data-show, atividades fotocopiadas.

AVALIAÇÃO:

Contida no material de apoio.

BIBLIOGRAFIA:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1982. In: NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p.30.

FERREIRA, L. G. Erário Mineiral. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002. p. 229-230.[1735]

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

LARA, Silvia H. . *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

ANEXO 2.1:

Plano de aula 2 e 3 (atividade) – Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 25/05/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMA: Trabalho e mineração; processo de interiorização do Brasil; Trabalho e economia rural na América Portuguesa.

CONTEÚDOS: Relação da Coroa com os índios; processo de apropriação e exploração do interior da Colônia; trabalho escravo e livre nas minas; Atividade sobre escravidão nos engenhos, escravidão nas minas de ouro.

OBJETIVOS:

Gerais: Entender as redes de relações que envolviam o trabalho na mineração no Brasil colonial; Compreender o processo de ocupação e urbanização do interior e a utilização do trabalho nas minas; Compreender o trabalho escravo e livre nos engenhos e minas de ouro, com ênfase no trabalho escravo.

Específicos:

- c) Apontar as Bandeiras como meio de capturar índios para serem escravizados e a importância desse trabalhador para a interiorização da América Portuguesa;
 - 4- Atentar para a urbanização do interior por meio da mineração e sua relação com o desenvolvimento econômico do Sul da América Portuguesa;
- Problematizar o trabalho escravo na mineração;
- Discutir a presença do trabalho escravo e livre nessa atividade;
 - Apontar a possibilidade de mobilização social/econômica de trabalhadores forros nessa região
 - Discutir as condições de trabalho nas minas.
 - Compreender a sociedade das regiões auríferas a partir do trabalho escravo;
 - Entender as relações de trabalho no engenho e na mineração;
 - Perceber as semelhanças e as diferenças entre o trabalho escravo nas minas e na grande propriedade (plantation), assim como nas propriedades menores;
 - Entender o trabalho escravo como algo central para o desenvolvimento da Colônia.
 - Visualizar as condições em que o trabalho escravo era exercido nas suas diferentes

formas, trabalho nos engenhos e nas minas.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Leitura do texto didático nº 2: *Bandeiras, ouro e a interiorização da Colônia*
- Retomada do conteúdo das aulas anteriores;
- Diálogo por meio de questionamentos;
- Introduzir a descoberta de metais preciosos na região de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Bahia. Para isso, pretende-se utilizar um mapa (Mapa econômico América Portuguesa século XVIII) que mostre a região mineradora para situar geograficamente os alunos;
- Como o mapa, também chamar a atenção para mudança do eixo populacional do litoral para o interior.
- Problematizar a iconografia apresentada no texto, por meio de perguntas como: quem é o autor, ano em que foi produzida, o que o autor queria mostrar: presença de trabalhadores brancos, a fiscalização, a organização/divisão do trabalho;
- Análise de dois documentos iconográficos (*Gravura de Rugendas: Lavagem de ouro de Itacolomi, 1835*; Extração de Diamantes; Carlos Julião, fins do séc. XVIII; Serra Frio; Carlos Julião, fins do séc. XVIII) apresentadas em power point; Essas imagens serão utilizadas para discutir as representações do trabalho nas minas de ouro, bem como a presença de trabalhadores escravos nos desenhos de viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil.
- Como documentos iconográficos, essas imagens serão apresentadas aos alunos, inicialmente por meio da indicação de seu autor e ano de produção. Em seguida, solicitaremos a descrição das imagens, solicitando os seguintes detalhes:

Personagens (sexo, vestimenta, etnia), cenário, objetos em poder de cada personagem, atitudes e gestos dos personagens; Por meio dessa descrição, serão levantadas questões para discutir como essas imagens representam o trabalho escravo nas minas, indicando questões como: organização do trabalho nas minas, a presença dos trabalhadores escravos, a vigilância do branco etc.

- Abordar a importância do trabalho escravo africano para a economia colonial, mais especificamente na mineração;
- Entregar a atividade 1, logo em seguida ler pedir para os alunos a leitura dos documentos escritos. Enquanto ocorre a leitura, será pedido aos alunos que grifem as partes que acharem importantes e as palavras que não conhecem;
- Problematizar os documentos ao mesmo tempo que é feita a leitura comentando quem é o

autor, qual o ano, o que estava escrevendo, o que ele queria enfatizar.

- Diálogo através de questionamentos;
- Recuperar o conteúdo do material didático das aulas passadas;
- Realização de atividade;

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa, giz, mapa do Brasil, fotocópia do texto didático, data-show, atividades fotocopiadas.

AVALIAÇÃO:

Contida no material de apoio.

BIBLIOGRAFIA:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1982. In: NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p.30.

FERREIRA, L. G. Erário Mineiral. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002. p. 229-230.[1735]

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

LARA, Silvia H. . *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

ANEXO 2.1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto II: O processo de interiorização da América Portuguesa: entradas, bandeiras e mineração.

Desde a chegada dos primeiros europeus na América Portuguesa a busca por ouro, entre outros metais preciosos foi estimulada pela Coroa, mas somente no final do século XVII as primeiras jazidas foram encontradas. Desde o início do século XVI as *Entradas e Bandeiras*, percorriam diferentes rotas na captura e apresamento de índios para o trabalho escravo e foram responsáveis pelo início da interiorização do território da América Portuguesa e pela descoberta das primeiras minas de ouro nas regiões das Gerais no final do século XVII. No século XVIII, outras minas de ouro foram descobertas em territórios que posteriormente seriam os estados de Goiás e Mato Grosso.

Mesmo com os esforços por partes dos colonizadores para encontrar ouro o mais rápido possível, esta fonte mineral de riqueza começou a ser explorada apenas no fim do século XVII, fazendo com que a

captura de nativos fosse a atividade econômica que impulsionava os estrangeiros cada vez mais para o interior.

A Descoberta do Ouro.

A descoberta de minas de ouro e diamantes impulsionou grande fluxo migratório para o interior da América Portuguesa, o que gerou uma grande demanda por alimentos e serviços.

Os escravos africanos foram a principal mão de obra utilizada na extração de minérios como o **ouro de aluvião**, o trabalho nas minas era relativamente fácil, porém cansativo. Como os veios auríferos se esgotavam facilmente, era necessário mudar de lugar para encontrar outro bom ponto de mineração. Sendo assim, os escravos ficavam dentro d'água com a bateia procurando ouro, podendo beber água contaminada, fatores que tornavam frequente a perda da saúde do escravo. Segundo fontes, entre as quais um relato de um cirurgião que observou as condições de trabalho nas minas no século XVIII, o pior trabalho era o que ocorria nas minas, pois além de ser exaustivo, muitos comiam e até dormiam debaixo da terra, condições que fizeram o trabalho escravo nas minas ter um elevado número de mortes. Apesar disso, existiam algumas vantagens, como a possibilidade da compra da alforria, pois acredita-se que muitos escravos conseguiam

esconder alguma quantidade de ouro para comprar sua liberdade.

Para este trabalho dava-se preferência a compra de escravos **oriundos** de regiões mineradoras da África, como a Costa da Mina, por estas pessoas possuírem uma certa especialização nesse trabalho. Mas, nem sempre esse era um critério fundamental, pois com a crise das lavouras de cana de açúcar, muitos escravos que antes atuavam naquela atividade, foram vendidos para as regiões de mineração.

Abaixo, representação do trabalho escravo na retirada do ouro de aluvião:

Imagem 1



Gravura de Rugendas: Lavagem de ouro de Itacolomi, 1835.

RUGENDAS, Johan Moritz era pintor e desenhista alemão, foi contratado em 1821, aos 20 anos de idade, pelo côsul-geral da Rússia, Barão de Langsdorff, para acompanhá-lo em sua viagem científica ao Brasil e descrever cenas urbanas e da natureza.

Com o desenvolvimento da mineração no interior, intensificou-se a urbanização dessas áreas e arredores, o surgimento de boticas, feiras, lojas, ambulantes, estradas ligando ao litoral etc. O desenvolvimento das cidades, por conta das atividades mineradoras, possibilitou o surgimento de várias atividades profissionais que não estavam ligadas diretamente a retirada dos minérios, mas também ao trabalho livre, como ferreiro, carpinteiro, marceneiro, serralheiro, mascates, tropeiro, pequenos comerciantes. Essa variedade de ofícios que se desenvolveu permitiu uma maior possibilidade de mobilidade de negros forros na sociedade colonial, já que, podiam exercer essas atividades complementares e assim poderiam ganhar dinheiro que possibilitava-os investir ainda mais nos seus negócios, ampliando suas margens de negociação e contatos com a sociedade branca.

Conclusão

A economia colonial teve como base o trabalho escravo, sem esses trabalhadores não se sustentaria a produção para demanda interna e externa. Havia também a inter-relação entre trabalho escravo e livre num mesmo local, assim como a exploração e colonização do interior foi sustentada por esses trabalhadores.

Assim os escravos, africanos ou indígenas, foram muito mais que uma mercadoria ou simples força de trabalho. São parte construtora e construída da história,

sendo personagens fundamentais para entendermos a economia, cultura e sociedade brasileira de hoje.

Fonte: Gravura de Rugendas: Lavagem de ouro de Itacolomi, da Enciclopédia Itaú Cultural, tirada do site: <

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?secao=artistas_obras&acao=menos&inicio=17&cont_acao=3&cd_verbete=928 >.

Bibliografia: WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ANEXO 2.2:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade 1

Documento 1

“Assim, os escravos como as escravas se ocupavam no corte da cana; porém, comumente os escravos cortam e as escravas amarram os feixes. Consta o feixe de doze canas, e tem por obrigação cada escravo cortar num dia sete mãos de dez feixes por cada dedo, que são trezentos e cinquenta feixes e a escrava há de amarrar outros tantos com os olhos da mesma cana. (...) O lugar de maior perigo que há no engenho é o da moenda, porque, se por desgrça a escrava que mete a cana entre os eixos, ou por força do sono, ou por cansada, ou por qualquer outro descuido, meteu desatentamente a mão mais adiante do que devia, arriscase a passar moída entre os eixos, se lhe não cortarem logo a mão ou o braço apanhado, tendo para isso junto da moenda um facão, ou não forem tão ligeiros para fazer parar a moenda(...) Junto à casa da moenda, que chamam casa do engenho, segue-se a casa da fornalha, bocas verdadeiramente tragadoras de matos, cárcere de fogo e fumo perpétuo e viva imagem dos vulcões, Vesúvios e Etnas e quase disse, do Purgatório ou do Inferno. (...) Vêem-se aí, também, outros escravos, facirnosos, que, presos em compridas e grossas correntes de ferro, pagam neste trabalhoso exercido os repetidos excessos de sua extraordinária maldade, com pouca ou nenhuma esperança de emenda.”

ANTONIL, André João. Cultura e opulência do Brasil. São Paulo: EDUSP, 1982. In: NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. Documentos sobre a escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996. p. 30.

Antonil foi um padre jesuíta italiano que morou na Bahia de 1711 a 1716.

Documento 2

“(...) uns habitam dentro da água, como são os mineiros que mineram nas partes baixas da terra e veios dela, outros feitos toupeiras, minerando por baixo da terra, uns em altura, de fundo, cinquenta, oitenta e mais de cem palmos, outros pelo comprimento em estradas subterrâneas muitos mais, que muitas vezes chegam a seiscentos e a setecentos; lá trabalham, lá comem e lá dormem muitas vezes, e como estes quando trabalham andam banhados de suor com os pés sempre em terra fria, pedras ou águas, resfriam de tal modo, que daí se lhes originam, paralisias, convulsões, pneumonias e outras muitas doenças.”

FERREIRA, L. G. Erário mineral. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002. p.229-230. [1735]

Luís Gomes Ferreira foi um cirurgião que observou as condições de trabalho nas minas no início do século XVIII.

1) Leia atentamente os textos acima e, em seguida, responda:

Identifique quem são os autores de cada um dos documentos e em qual período escreveram esses textos.

- a) Como o autor do **Documento 1** descreve o trabalho escravo nos engenhos de açúcar?
- b) Como o autor do **Documento 2** descreve o trabalho nas minas?

2) Identifique duas semelhanças e duas diferenças entre o trabalho nos engenhos e nas minas, de acordo com os documentos 1 e 2.

3) Retome os textos I e II e apresente outras semelhanças e diferenças entre o trabalho escravo nas lavouras de cana de açúcar e engenhos e nas atividades de mineração, relacionando esse trabalho às características dessas atividades.

4) Os textos I e II que foram trabalhados em sala trazem, cada um deles, uma imagem que representa o olhar de estrangeiros sobre o trabalho escravo nos engenhos de cana-de-açúcar e nas minas de ouro. Após observar novamente as imagens, escolha uma delas e siga o roteiro abaixo:

-Após escolher a imagem, procure imaginar uma história para a cena que ela representa.

Observe:

quantos personagens aparecem na imagem, quais atividades eles estão desenvolvendo, como eles parecem desenvolver essas atividades?

-Após imaginar a cena representada, crie uma história para um dos personagens (Qual o seu nome?

Quantos anos tem? Onde mora? Onde trabalha? Há quanto tempo trabalha? Sempre trabalhou ali?

Para quem trabalha? Como é a sua personalidade? Como é a sua relação com os outros escravos?

- Agora que você já possui os elementos necessários, dê vida para o seu personagem! **Escreva um texto** narrando a sua história do modo que melhor lhe convir, porém, procure basear-se no texto estudado, nos documentos escritos e analisados e nas discussões realizadas em sala de aula. Não se esqueça: para que sua história fique interessante, é necessário criar uma trama, descrever os cenários, apresentar os personagens de acordo com o tema estudado: o trabalho escravo no período colonial.

Use a sua imaginação!



Imagem I: *Processo do açúcar*. Simon de Vries. 1682.



Imagem II: *Gravura de Rugendas: Lavagem de ouro de Itacolomi*, 1835.

ANEXO 3:

Plano de aula 4 e 5– Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 30/05/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMAS: Desterro e o mercado interno da América Portuguesa, Escravidão em Desterro

CONTEÚDOS: A dinâmica da economia de Desterro na América Portuguesa.

OBJETIVOS:

Gerais: Compreender a ilha de Desterro como espaço social e econômico e suas características na América Portuguesa.

Específicos:

- Entender a economia de Desterro como parte do mercado interno da América Portuguesa e sua importância nesse contexto;
- Iniciar uma problematização à respeito da economia em Desterro, incitar questões acerca da economia e trabalho “rural” na Ilha.
- Compreender a proposta de colonização do litoral catarinense;
- Apontar os trabalhos presentes no contexto rural que faziam parte da economia e sociedade em Desterro;
- Atentar para a presença e as especificidades do trabalho escravo na produção de farinha de mandioca e mais especificamente nas armações baleeiras;
- Perceber a presença de trabalhadores livres e escravos num mesmo espaço de produção nas freguesias da Ilha;
- Ilustrar um panorama geral dos gêneros produzidos em Desterro.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Anunciar, no início, o primeiro objetivo da aula: Retomar, por **meio de perguntas aos alunos e esquema no quadro-negro**, o processo de interiorização da América Portuguesa apresentando o papel das entradas e bandeiras no processo de identificação de diferentes partes do território, realizado em função das atividades de capturas de índios para o trabalho escravo, demonstrando que, apesar da colonização ter sido centrada nas áreas litorâneas, o interior da colônia já era parcialmente conhecido por essas expedições.

-Retomar o mapa da aula anterior para lembrar esses deslocamentos no território, desdobrando a explicação para o papel das bandeiras na descoberta das minas de ouro.

-A explicação das descobertas das minas de ouro deve evidenciar, não o trabalho escravo, mas **a dinamização de um mercado interno no século XVIII**, já existente para atender as necessidades dos engenhos, e ampliado com a descoberta das minas que gerou vultuosa demanda de alimentos e outros gêneros básicos para escravos, donos de minas e outros trabalhadores que se deslocaram para as regiões das minas localizadas em Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e parte da Bahia.

-É por meio dessa explicação que Desterro será apresentada, pois é no século XVIII, com a dinâmica do mercado interno que a vila ganha destaque e importância econômica para a América Portuguesa.

-Antes de iniciar a explicação sobre Desterro, lançar perguntas para verificar se eles tem conhecimentos prévios sobre o assunto.

-Iniciar discussão do texto sobre Desterro

-Apontar aspectos gerais da colonização de Desterro;

-Atentar para a importância de Desterro como produtora de gêneros de primeira necessidade no mercado interno da América Portuguesa;

-Explicar a dinâmica econômica de Desterro tendo como exemplo a produção da farinha e o óleo de baleia;

-Mostrar mapa do litoral catarinense, mostrando onde foram construídas as armações na Ilha, citando os lugares que sediaram essas estruturas, como elas estavam distribuídas no litoral catarinense e a sua posição estratégica para o escoamento da produção.

-Exemplificar os arranjos de trabalho que faziam parte dessa sociedade;

-Leitura e discussão de trecho do documento histórico para discutir as características do trabalho escravo nas armações baleeiras.

-Explicar os tipos de trabalho escravo utilizados em Desterro

-Problematizar a quantidade de escravos em Santa Catarina;

-Explicitar que embora o número de escravos em Santa Catarina e Desterro fosse menor do que em outras regiões da *Plantation* escravista, a presença de africanos nessa região foi fundamental para o desenvolvimento de diversas atividades econômicas e o seu trabalho fundamental para a formação econômica de Santa Catarina nos séculos XVIII e XIX, durante o período colonial e o abastecimento do mercado interno.

-Além disso, vale ressaltar que as relações escravistas em Desterro foram marcadas por características muito semelhantes a outras regiões da América Portuguesa, o que demonstra que o sistema escravista se consolidou por meio das atividades econômicas para o abastecimento interno.

-Entregar atividade, orientando a sua realização por meio da leitura e explicação dos enunciados.

-Caso não haja tempo de concluir em sala, pedir para entregarem na próxima aula;

-Auxiliá-los se houver alguma dúvida sobre a atividade.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Fotocópia texto didático e atividade; mapa, data show, giz e lousa.

AVALIAÇÃO:

Atividade número 2. Contida no material de apoio, será entregue após a explicação e lida com os alunos para explica-la melhor, tirar eventuais dúvidas;

Deverá ser entregue uma semana após o recebimento, valendo nota de 0-10.

BIBLIOGRAFIA:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1982. In: NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p.30.

FIGUEIREDO. Luciano (org). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro, Sabin; 2009.

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

LARA, Silvia H. *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.

LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MATTOS. Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

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

ZIMMERMANN, Fernanda. *Armação Baleeira da Lagoinha: uma grande unidade escravista*. In: MAMIGONIAN, Beatriz G. & VIDAL, Joseane Zimmermann (org) *Coleção*

História Diversa. Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, FAPESC, 2012 (no prelo). Pag. 13-15.

ANEXO 3.1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto III: Trabalho e mercado interno, Desterro entra em cena!

No vasto território da América Portuguesa não havia apenas engenhos e suas extensas plantações de cana de açúcar. Coexistiam, como já estudado em aulas anteriores, propriedades com extensões variadas para suprir a emergência de um mercado interno e as demandas do engenho de cana-de-açúcar. Não eram empreendimentos que necessitavam de muitos escravos como na *plantation*, porém, a quantidade era proporcionalmente alta, fazendo com que as relações e medidas de controle presentes nos engenhos fossem adaptadas a essas atividades, ou seja, mesmo contendo menos escravos nestas atividades, havia a presença de hierarquização, vigilância, punição, assim como nos engenhos de açúcar cuja quantidade de escravos era maior.

É nesse contexto que Santa Catarina ganha importância, mais precisamente a Ilha de Santa Catarina, Desterro. Ao contrário do que muitos estudos difundiram a escravidão em Desterro não foi diferenciada ou inexistente, ela fez parte do desenvolvimento da Ilha.

Desterro já era um porto conhecido dos navegadores no século XVI, todavia sua ocupação efetiva aconteceu em meados do século XVIII, quando a Ilha foi incorporada ao projeto estratégico de colonização e defesa do território sul da América Portuguesa. Começam nesse período a serem feitas construções de Fortalezas como meio de proteção contra a cobiça espanhola no território sul, importante via para exploração e escoamento da prata espanhola. Nesse período inicia-se um movimento de imigração de açorianos e madeirenses à Desterro, mas não foi só para proteção e ocupação da Ilha que aportaram aqui os colonos de Açores e Madeira; o litoral sul estava sendo incorporado à economia colonial através da caça à baleia para produção de óleo e a manufatura de farinha de mandioca.

As armações constituíram durante muito tempo base para uma importante atividade econômica na colônia, abastecendo o mercado interno com toicinho, espermacete e material para a produção de velas, mas principalmente o mercado externo com óleo de baleia para iluminação. A mão de obra nas armações, assim como nas fazendas de cana de açúcar do Nordeste, misturou trabalhadores remunerados e escravos, fossem alugados ou comprados no mercado de escravos, sendo que os serviços mais especializados, como o timoneiro, arpoador, mestre do azeite - eram exercidos por livres brancos ou forros que assumiam até mesmo funções em que era parte do trabalho coordenar ou vigiar os escravos. Já os escravos assumiam as funções mais

pesadas e arriscadas, como **remeiro, falquejador, cortador de açougue, chacoteiro, gancheiro, cortador de baleia.**

Era fácil notar uma hierarquização do trabalho no cotidiano das armações como mostra o trecho abaixo:

Documento 1:

“[...] A função de arpoador era exercida sempre por trabalhadores livres. [...] Supervisionando o serviço de desmancho e corte da baleia, estava um homem livre, o feitor da praia, que era subordinado a um outro homem livre: o feitor-mor. Este último também era responsável pela administração do beneficiamento do óleo da baleia. [...] Após retirar a baleia, seu toucinho, assim como as demais partes consideradas aproveitáveis eram cortadas e levadas até a Casa de Frigir, ou Casa do Azeite. Era na casa de frigar ou casa de azeite que o toucinho era picado em pedaços menores e as partes conduzidas para as caldeiras e fornalhas, onde o toucinho enfim se transformava em azeite. As funções de cortar e conduzir o toucinho eram exercidas essencialmente por escravos. [...] Para a venda dele, um homem branco livre, indicado pelo administrador da Armação, era encarregado.

Fonte: SPIX e MARTIUS, Viagem pelo Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1981, p. 139. apud: ZIMMERMANN, Fernanda. *Armação Baleeira da Lagoinha: uma grande unidade escravista*. In: MAMIGONIAN, Beatriz G. & VIDAL, Joseane Zimmermann (org) Coleção História Diversa. Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, FAPESC, 2012 (no prelo). Pag. 13-15.

Muitas outras atividades se encontravam na Ilha, como a produção do cânhamo, aguardente, tabaco, algodão, mas o que se firmou mesmo foi a produção de alimentos, como o milho, trigo, cevada, açúcar, café mas principalmente a mandioca. A produção da farinha de mandioca dos engenhos de farinha nas freguesias do litoral catarinense, respondia diretamente à demanda crescente de abastecimento da cidade do Rio de

Janeiro, porto mais importante do Brasil nesta época. Portanto Santa Catarina esteve ligada ao comércio atlântico através da praça do Rio de Janeiro, era de lá que vinham os escravos que trabalhavam em Desterro.

Com a urbanização de uma grande área do interior, aumentou a procura por gêneros alimentícios de primeira necessidade; a farinha, por exemplo, junto com a carne seca, era alimento básico para a escravaria, o que possibilitou um aumento e desenvolvimento da produção dos gêneros produzidos em Desterro, ligando ainda mais a Ilha ao comércio Colonial. Mas essas demandas só puderam ser atendidas porque em Desterro foi empregado o trabalho escravo voltado para o comércio e obtenção de lucros, não apenas a lavoura de subsistência. Portanto a posição de destaque que Desterro assume em meados do século XIX no abastecimento da Colônia está diretamente ligado a presença do trabalhador escravo na região.

Bibliografia:

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. Africanos em Santa Catarina: Escravidão e Identidade Étnica (1750-1850).. In: FRAGOSO, João. Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português. Brasília: Ed. UFES. 2006. Pág. 609 – 643.

ZIMMERMANN, Fernanda. *Armação Baleeira da Lagoinha: uma grande unidade escravista*. In: MAMIGONIAN, Beatriz G. & VIDAL, Joseane Zimmermann (org) Coleção História Diversa. Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, FAPESC, 2012 (no prelo). Pag. 13-15.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade 2

Leia o texto abaixo, em seguida responda as questões.

Documento 3:

“[...] A função de arpoador era exercida sempre por trabalhadores livres. [...] Supervisionando o serviço de desmancho e corte da baleia, estava um homem livre, o feitor da praia, que era subordinado a um outro homem livre: o feitor-mor. Este último também era responsável pela administração do beneficiamento do óleo da baleia.

[...] Após retirar a baleia, seu toucinho, assim como as demais partes consideradas aproveitáveis eram cortadas e levadas até a Casa de Frigir, ou Casa do Azeite. Era na casa de frigar ou casa de azeite que o toucinho era picado em pedaços menores e as partes conduzidas para as caldeiras e fornalhas, onde o toucinho enfim se transformava em azeite. As funções de cortar e conduzir o toucinho eram exercidas essencialmente por escravos.

[...] Para a venda dele, um homem branco livre, indicado pelo administrador da Armação, era encarregado.

Fonte: Fonte: SPIX e MARTIUS, Viagem pelo Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1981, p. 139. apud: ZIMMERMANN, Fernanda. *Armação Baleeira da Lagoinha*: uma grande unidade escravista. In: MAMIGONIAN, Beatriz G. & VIDAL, Joseane Zimmermann (org) Coleção História Diversa. Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis, FAPESC, 2012 (no prelo). Pag. 13-15.

Com base no Documento Responda:

- a) Que tipo de documento é esse?
- b) Quem é o autor do documento?
- c) De acordo com o documento, o trabalho nas armações baleeiras poderia ser exercido tanto por homens livres como por escravos. Apresente, de acordo com o documento, quais eram essas funções e porque eram exercidas por pessoas de diferentes condições?
- d) A partir do texto lido sobre Desterro e das discussões em sala elabore um único texto respondendo as seguintes questões:

Existiam semelhanças entre as relações de trabalho nas armações e nos engenhos de farinha de mandioca. Quais eram essas semelhanças? Havia apenas trabalhadores escravos? Existiam hierarquias nessas relações? Os escravos ocupavam cargos de liderança na maioria dos casos? Justifique.

3- Desterro estava inserido na economia colonial? Como? Se estava, qual fator possibilitou o aumento do desenvolvimento econômico de Desterro?

ANEXO 4:

Plano de aula 5 – Duração de 45 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 06/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

TEMA: Trabalho Escravo Urbano no Brasil Colonial

CONTEÚDOS: Trabalho escravo urbano; Relações escravistas no meio urbano.

OBJETIVOS

Gerais:

Entender as várias formas de trabalho escravo na América Portuguesa, inserindo o trabalho urbano como uma modalidade de trabalho de grande importância para a economia colonial.

Compreender a escravidão urbana e o seu papel fundamental na estrutura social e cotidiana da colônia;

Específicos:

Exemplificar as diferentes formas de trabalho urbano;

Entender que o trabalho escravo nas cidades era concomitante e concorrente ao trabalho de homens livres das classes baixas da sociedade colonial;

Compreender a importância do trabalho escravo urbano no desenvolvimento das cidades;

Perceber o trabalho escravo urbano como essencial para o funcionamento e manutenção das cidades coloniais;

Verificar as características e os diferentes tipos de trabalho escravo urbano;

Visualizar as relações de trabalho entre senhores e escravos urbanos;

Exemplificar e analisar a dinâmica das relações escravistas urbanas;

Refletir sobre as diferentes formas de escravidão e trabalho urbano;

Apontar para a diferenciação dos escravos urbanos em relação aos escravos de meio rural acerca de sua maior mobilidade e circulação, que lhe conferia maior autonomia, ou, um grau de liberdade menos restrito;

Observar as brechas possíveis para se obter a liberdade da condição da escravidão pelo trabalho, acesso e acúmulo de rendas, assim como pela circulação maior que o escravo das cidades tinha;

Apontar que o uso dos escravos de ganho para a sobrevivência do proprietário era comum e que forros também se utilizavam da mão-de-obra escrava.

METODOLOGIA:

- Análise de fotografias e pinturas relacionadas ao trabalho escravo urbano para reconhecimento do conhecimento prévio dos alunos;
- Leitura e discussão do texto didático.
- Análoga à leitura do texto discutir os documentos escritos e iconográficos presentes no texto didático, de acordo com suas especificidades, como o uso do jornal e das pranchas de Debret como fontes.
- Retomar a reflexão acerca das imagens apresentadas inicialmente (para reconhecimento prévio) agora com o intuito de identificar as atividades exercidas pelos escravos representados.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

- Numa primeira parte da aula, fazer, junto com os alunos uma análise de fotografias e pinturas do Debret (exibidas no Power Point) relacionadas ao trabalho escravo urbano para reconhecimento do conhecimento prévio dos alunos e do significado que essas imagens possam ter para eles num primeiro momento;
- Incitar questões sobre as fotografias e imagens apresentadas, questionar sobre quem são os sujeitos que aparecem, o que estão fazendo, como serviam à um objetivo quando posaram para a fotografia, da subjetividade do pintor, das especificidades das obras apresentadas;
- Numa segunda parte da aula partir para a leitura do texto 4 junto com os alunos, alternando leitura, explicação dialogada do conteúdo apontando os aspectos mais importantes do assunto oralmente e por tópicos explicativos no quadro;
- Apontar o tipo de documento, os autores, as representações e objetivos contidos em cada documento e imagem presentes no texto;
- Projetar em slides as duas imagens contidas no texto para melhor análise junto com os alunos durante a leitura do texto;
- Após a discussão desses conteúdos, por meio da leitura sobre o assunto, retomar as fotografias e imagens apresentadas no início da aula (usada para discussão prévia das imagens) para identificar e exemplificar alguns tipos de trabalhos e trabalhadores escravos;

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Texto didático 4, giz e lousa e Datashow.

AVALIAÇÃO:

Colaboração em sala e participação dos alunos.

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.
- FIGUEIREDO. Luciano (org). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro, Sabin; 2009.
- FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.
- KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.
- LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LEITE. Miriam Moreira (org). *A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros*. São Paulo, HUCITEC, 1984.
- MATTOS. Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996Letras, 2000.
- PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- PINSKY, Jaime. *Escravidão no Brasil*, 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- QUEIRÓZ. Suely Robles Reis de. *Escravidão negra em debate*. (In:) *Historiografia brasileira em perspectiva*, São Paulo: Contexto, 1998.
- SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.
- WOOD, A. J. R. Rusuell-. *Escravos e Libertos no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: Camila Goetzinger

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto 4: Trabalho escravo nas cidades?

Quando falamos de trabalho escravo na América Portuguesa é comum associá-lo ao trabalho que ocorria nas áreas rurais, sobretudo na *plantation* escravista, ou seja, facilmente incorremos no erro de pensar a escravidão como um fenômeno que fazia parte apenas do espaço rural. Neste texto, buscamos apresentar outras formas de escravidão e de trabalho no espaço urbano da colônia, discutindo: como era o trabalho escravo nas cidades? Como ele se diferenciava do trabalho escravo rural? Quais os tipos de trabalho eram desenvolvidos?

Trabalho escravo urbano

Com a exploração das minas de metais preciosos, principalmente na região das Minas Gerais no século XVIII, uma boa parcela dos habitantes da América Portuguesa se deslocou para a região sudeste em busca de oportunidades. Esse deslocamento acelerou o processo de desenvolvimento das cidades, tornando necessária a concentração de mão-de-obra

para os serviços do meio urbano. Tais serviços - que envolviam obras públicas, atividades relacionadas ao comércio e transporte de gêneros, acompanhado de muitos outros – eram prestados por mão-de-obra livre, escravos urbanos e **forros, concomitantemente**, sendo que muitos poderiam concorrer entre si.

Apenas recentemente a historiografia passou a considerar a relevância ao escravo urbano e, a partir desse olhar mais atento, tem crescido as pesquisas que apresentam as cidades como espaços muito dinâmicos, onde a presença de trabalhadores escravos era fundamental, pois exerciam atividades muito diversificadas e circulavam com maior grau de autonomia que os escravos dos engenhos, por exemplo. Mesmo assim, o trabalho escravo urbano ainda estava amarrado à estrutura hierárquica e estratificada da sociedade colonial, possuindo regras semelhantes aos outros sistemas de trabalho escravo.

Os escravos urbanos também eram muito importantes na produção da colheita e no transporte de gêneros alimentícios para as zonas suburbanas e rurais. Os que se ocupavam de atividades como barqueiros, **timoneiros**, canoeiros e marinheiros eram vitais, por exemplo, para o funcionamento do comércio por mar entre as cidades costeiras.

BOX 1

Os escravos que chamamos de urbanos nem sempre exerciam

trabalhos unicamente no meio urbano, era comum um escravo do meio rural se revezar em serviços urbanos e vice-versa – especialmente na região do Rio de Janeiro, onde era frequente a movimentação dos senhores rurais entre suas propriedades no campo e na cidade - essa observação nos permite refletir sobre a complexidade do trabalho escravo naquela sociedade, onde não havia necessariamente uma linha que separasse os escravos e os tipos de trabalhos, mas provava que havia uma inter-relação e uma dinâmica muito difusa permeando o seio da economia e das sociedades em questão.

A vinda da Família real portuguesa para o Brasil em 1808 acentuou o crescimento das cidades porque demandou uma reorganização administrativa da colônia cujas atividades centralizaram-se na capital Rio de Janeiro que passou a dinamizar as relações econômicas entre as regiões. Isso resultou em maior concentração de pessoas nas cidades e o aumento de demandas por serviços.

As atividades exercidas por um escravo urbano eram as mais diversas e incluíam a confecção e venda de atividades manuais, transportes de cargas (inclusive de pessoas), vendas, construção e manutenção de obras públicas, atividades pastoris de subsistência, trabalhos agrícolas, caça, pesca, etc. Eram carregadores, **estivadores**,

cocheiros, remadores, barqueiros, operários fabris, ferreiros, alfaiates, barbeiros-cirurgiões, pintores, músicos, vendedores ambulantes, prostitutas (as), dentre muitos outros ofícios. Muitos desses escravos possuíam diversas funções como podemos perceber num anúncio de 1879:

Documento 1:

“Escravos: No Arouche rua do Paraio n.º 39, vende-se ou aluga-se *uma* preta de 24 anos de idade, perfeita costureira e com todos os préstimos para casa de família, servindo também para ama-de-leite por estar próxima a dar a luz, é *sadia, sem vícios e bem educada*”. (Província de São Paulo, 23 de fevereiro de 1879)

Retirado de: SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no fim do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978. p. 136

A posse de escravos também significava status social e riqueza para as famílias que os possuíssem, pois obtinham prestígio e diferenciação social.



Imagem 1: Funcionário do governo à passeio, Jean-Baptiste Debret. Essa imagem é uma das várias representações que artista Debret fez quando esteve no Brasil. Em muitas de suas pinturas, ele destaca a figura do escravo trabalhador, como na imagem acima: escravos

domésticos, que também podiam ser trabalhadores urbanos, sendo representados para compor status social de seu proprietário.

Na sociedade colonial, os escravos podiam ser vendidos e trocados a fim de pagar dívidas, podiam ser dados como presente, dotes, ser dados em heranças, tal como se fossem objetos ou “peças”, como no exemplo abaixo:

Documento 2:

“Escravos

Na rua da Consolação, 72, há 38 ‘peças’ para vender (...) todos bonitas peças. *Vende-se barato para liquidar*”. (*Correio Paulistano*, 9 de maio de 1880)

Retirado de: SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978. p. 135

Os escravos urbanos normalmente trabalhavam em atividades que contribuíam para aumentar a renda do proprietário ou para cumprir tarefas que um liberto ou trabalhador livre não se permitia executar, como, por exemplo: os carregadores de água, lixos e dejetos. Muitos deles ainda eram “escravos de ganho”, que poderiam ser alugados para realizar trabalhos remunerados. Na maioria dos casos tinham que devolver uma determinada quantia ao proprietário no final do trabalho, outros, trabalhando nessa condição, podiam guardar o que sobrava e comprar sua **alforria**. Alguns proprietários até viviam

exclusivamente dos rendimentos do trabalho de seus escravos.



Imagem 2: Escravos de ganhos nas ruas do Rio, Jean-Baptiste Debret.

As relações entre senhores e escravos eram dinâmicas e diversificadas. Enquanto muitos escravos sofriam de maus tratos e castigos severos, outros poderiam estabelecer uma relação de fortes laços com o proprietário e sua família, podendo até mesmo ser beneficiados em testamentos de seus senhores, com bens ou ganhando a própria liberdade. Em muitos casos, a proximidade entre senhores e escravos na vida cotidiana poderia estimular relações de confiança e reciprocidade, como no caso das mucamas, supervisores de terras, caseiros, etc. No entanto, mesmo que houvesse uma relação mais próxima entre esses sujeitos, a condição da escravidão era um estatuto jurídico que toda a sociedade respeitava e cujas regras eram quase sempre seguidas.

Glossário

Alforria: Liberdade concedida ao escravo pelo senhor.

Concomitantemente: de modo concomitante, que acompanha ou coexiste; que acontece ou se faz ao mesmo tempo.

Estivadores: carregadores de navio.

Forro: ex- escravo, que adquiriu/ganhou liberdade

Bibliografia

KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das NEVES, Maria de Fátima Rodrigues

das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996Letras, 2000.

Imagem 1 Extraída de: <
http://oridesmjir.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html>

Imagem 2: Extraída de:
<http://geraaufms.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html>

ANEXO 5:

Plano de aula 7 e 8 – Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 15/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

PLANO DE AULA 7 e 8

TEMA: Trabalho escravo urbano; o viver de quitandas.

CONTEÚDOS: Retomada e fechamento sobre Trabalho escravo urbano; O trabalho urbano das quitandeiras em Desterro no século XIX; Atividade referente às atividades das quitandeiras de Desterro.

OBJETIVOS:

Gerais:

Introduzir as quitandeiras como personagens da vida urbana de Desterro no século XIX.

Específicos:

Inserir as quitandeiras e o “viver de quitandas” como prática de mulheres, escravas, libertas ou livres e sua importância fundamental para o comércio de gêneros e do sistema de abastecimento da cidade;

Fixar as trajetórias das quitandeiras como trabalhadoras urbanas em Desterro do século XIX.

METODOLOGIA

- Retomar assuntos gerais da aula anterior;
- Leitura do Documento 1 do texto didático 4;
- Especificar a fonte de jornal (Documento 1) e problematizar a mesma apontando questões pendentes da aula 6 (uso do quadro);
- Retomar o trabalho com as imagens da aula 6;
- Entregar e ler o texto didático 5 com os alunos;
- Apresentar slides com imagens de quitandeiras e problematizá-las;
- Entregar atividade 3;
- Ler o documento presente na atividade com os alunos;
- Orientação da atividade 3

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Incitar questões sobre o assunto estudado na última aula;
- Explicitar assuntos pendentes da aula anterior via análise de documento (anúncio de jornal presente no texto didático 4), refletir sobre as questões que não foram abordadas na aula 6 desse modo;
- Retomar as imagens da aula anterior e problematiza-las com maior propriedade em discussão com os alunos e suas impressões agora que já apreenderam parte do conteúdo da aula;
- Fazer a leitura do texto didático 5 com os alunos;
- Especificar o trabalho urbano das quitandeiras em Desterro;
- Explicar como o trabalho das quitandeiras era importante para a cidade, e principalmente por que essa atividade se destacava, bem como as condições de trabalho das quitandeiras;
- Problematizar as imagens ilustrativas de quitandeiras;

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa e giz, Datashow, texto didático 5.

AVALIAÇÃO:

Participação e colaboração dos alunos, execução da Atividade 3.

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.
- KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.
- LARA, Silvia H. . *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.
- FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.
- PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. *Revista do Arquivo Nacional*. vol. 15. nº 2. jul/dez, 2002
- Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas.
- SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.

ANEXO 5.1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: Camila Goetzinger

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto 5

Trabalho escravo urbano em Desterro

A Ilha de Desterro fazia parte do conjunto de cidades que, durante os séculos XVIII e XIX, se desenvolvia no ritmo das necessidades econômicas do mercado interno e externo da época havendo amplo espaço de serviços e trabalhos que incluía uma grande parte de mão-de-obra escrava. Em 1845, aproximadamente um quarto da população em Desterro era de escravos e diversos ramos empregavam trabalho escravo na Ilha.

Sendo assim, seria muito provável que ao caminhar nas pelas ruas que hoje ocupam o centro de Florianópolis em meados do século XIX encontraríamos transitando por ali cativos a prestar serviços como carregadores, carroceiros, jornaleiros, varredores de ruas, sapateiros, carregadores de água, alfaiates, hortelões, dentre outras tantas atividades que faziam parte da vida

cotidiana da vila de Desterro.



Imagem 2: GUILHOBEL. J. Vendedoras ambulantes.



Imagem 1: VICTOR MEIRELLES: Uma rua da cidade do Desterro, 1851. Essa pintura é uma representação de uma rua de Desterro, você reconhece esse espaço? Nela também está representada uma ampla circulação de passantes e trabalhadores, você os identifica?

Uma categoria de trabalho que se destacou no trabalho urbano na Ilha era o das quitandeiras. Elas trabalhavam vendendo gêneros alimentícios principalmente em barraquinhas, sob panos estendidos no chão, em lugares fixos ou de forma ambulante, com cestos equilibrados na cabeça, que continham as mercadorias. Essas quitandeiras vendiam doces, frutas, verduras, peixes, farinha, carne, louças, bonecas, amuletos, dentre inúmeras outras coisas. Escravas, escravas de ganho, forras e livres podiam ser quitandeiras. A atividade das quitandeiras era importante porque garantia boa parte do abastecimento da cidade e é um exemplo de como as relações

sociais e estruturais/econômicas dessa região da colônia não diferia substancialmente de qualquer cidade em desenvolvimento no Brasil colonial em termos de exploração e sociabilidade com os escravos.

“Em Lisboa, Portugal, o comércio de certos produtos e gêneros alimentícios era realizado por mulheres de origem lusa, por lá chamadas de vendeiras. No século XVIII, as mulheres não só exerciam essas atividades como também eram protegidas por leis especiais. Impedia-se que os homens comercializassem doces, bolos, frutos, hortaliças, leite, marisco, entre outros. As autoridades argumentavam que eles poderiam tirar o meio de vida das mulheres pobres e decentes, naturais do reino (...).

Observava-se também uma rígida divisão sexual do trabalho em São Paulo de Luanda, Angola, onde os homens estavam praticamente excluídos de participar do pequeno comércio de alimentos. É da região de Angola e territórios próximos a origem do termo quitanda. *Kitanda*, em umbundo, nomeia feiras e mercados. As quitadeiras de Luanda se dividiam de acordo com os produtos que vendiam e algumas chegavam a receber designações segundo a especialidade. Por

exemplo: *mubadi wa fadinya*, eram mulheres vendedoras de farinha; *mubadi wa fuba ya kindele*, as vendedoras de farinha de milho; *mubadi wa jifuluta*, vendedora de fruta; *mubadi wa jundende*, vendedoras de dendê, entre outros nomes. A atividade destas mulheres garantia o abastecimento de gêneros alimentícios em Luanda e a manutenção do comércio de escravos, pois era de muitas delas que os navios negreiros adquiriam os produtos necessários para a travessia do Atlântico. O feijão, farinha, a carne e o peixe-seco eram gêneros indispensáveis nestas viagens.”

Projeto Santa Afro Catarina; *Módulo Viver de Quitandas*

O trabalho das escravas como quitadeiras parece ter sido muito lucrativo e as fontes apontam que o serviço das quitandas era almejado por muitos escravos, provavelmente por facilitar o **pecúlio**.

As quitadeiras não eram trabalhadoras clandestinas, pagavam para exercer seu ofício e tinham licenças anuais para manter seu local de trabalho. Podiam combinar a venda em lugares fixos e ambulantes.

Glossário:

Pecúlio: Dinheiro que o indivíduo adquiriu pelo seu trabalho e economia, no caso dos escravos, reserva que guardavam para pagar sua alforria.

Timoneiros: Aquele que governa o timão das embarcações.

Victor Meirelles

Pintor e professor brasileiro, um dos pintores preferidos de Dom Pedro II, responsável por muitas pinturas históricas do Brasil.

J. Guilhobel

Arquiteto português que trabalhou no Brasil em diversas obras públicas no século XIX.

Bibliografia:

LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas*

últimas décadas de escravidão (1850-1888). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

POPINIGIS, Fabiane. *“Aos pés dos pretos e pretas quitadeiras”*: Africanos e descendentes na história do primeiro mercado público de Desterro. In: MAMIGONIAN. MAMIGONIAN, Beatriz G. VIDAL. Joseane Zimmermann. *Coletânea História Diversa: Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina*.

Projeto Santa Afro Catarina; *Módulo Viver de Quitandas*

Imagens:

Imagem 1: VICTOR MEIRELLES: Uma rua da cidade do Desterro, 1851

Imagem 2: Vendedoras ambulantes. Extraída de: Aquarelas de J. Guilhobel, Rio de Janeiro, 1821-1816. Acervo Coleção Geyer, Museu Imperial: IPHAN, Ministério da Cultura. SCHUMACHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007

ANEXO 5.2:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiária: Camila Goetzinger

Professor: Fernando Leocino da Silva

ATIVIDADE 3

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 1

“Entre as 16 quitandeiras registradas e constantes do livro (de registros da Câmara) consultado estavam Justina Cândida da Costa e Anna B. Poyção, que vieram no mesmo dia pagar o imposto, provavelmente juntas. Justina e Anna eram as mesmas que em 1831 receberam a alforria de Rita de Cássia Luiza da Silva Poyção. Anna parda era então menor de idade, mas já tinha três filhos. Sua liberdade ficou condicionada a servir Rita de Cássia e sua companheira até a morte, sob pena de tê-la revogada em caso de ingratidão. Anna ficava assim 'agregada a Luisa Clara da Conceição para servi-la e acompanhá-la até a sua morte' (grifo meu).

[...] Rita de Cássia alforriou uma outra escrava sua, Justina, que tinha apenas 7 meses de idade na época, desta feita sem acrescentar a parte da revogação da liberdade. Liberta, Justina viria a se casar com Francisco da Costa, e passaria a usar o nome de Justina Cândida da Costa. Ela e Anna constavam do testamento de Rita de Cássia, e herdaram, juntamente com outros libertos, uma morada de casas na Rua do Senado, que venderiam em 1889, ou seja, 25 anos depois da morte da ex-senhora. Justina teria então 57 anos, e Anna em torno de setenta. Os ex-escravos que estavam entre os contemplados no testamento de Rita de Cássia assumiram o sobrenome Poyção, donde pudemos identificar Anna tantos anos depois, em 1884, entre as quitandeiras do município. Anna e Justina, que puderam desfrutar de sua liberdade em 1864, após a morte da ex-proprietária, mantiveram seus laços, e encontraram formas de sobreviver garantindo a proteção de sua ex-senhora e participando da rede de distribuição de alimentos de Desterro.

(...) Era comum que senhoras, viúvas ou solteiras, vivessem dos ganhos de seus escravos, dependendo dos cuidados e do jornal pago por eles, que tantas vezes era obtido através da venda - ambulante ou no Mercado- de produtos de quitanda pelas ruas.

Assim, para Rita de Cássia, transformar suas escravas em fiéis dependentes poderia garantir a ela e à sua companheira mais segurança e assistência do que a própria instituição da escravidão. Criava assim “agregados” e, de quebra, deixava-lhes o que tinha, da mesma feita demonstrando para com eles sua gratidão e garantindo o bem estar de Luisa Clara. Mostravam assim que as mulheres tinham sua própria maneira de lidar com a ideologia de dominação senhorial (...).”

POPINIGIS, Fabiane. **Trabalhadores do comércio ambulante de gêneros e comerciantes do mercado público de Desterro no século XIX**; “Histórias do Trabalho no Sul Global”, I Seminário Internacional de História do Trabalho , V Jornada Nacional de História do Trabalho , Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis , Outubro de 2010.

De acordo com as discussões realizadas em sala e a leitura do texto didático sobre o trabalho urbano em Desterro, analise o documento acima e responda as seguintes questões.

- 1) Explique quem eram as personagens Ana e Justina, mencionando onde e quando viveram.
- 2) Em sua opinião, porque Rita de Cássia concedeu a liberdade a Ana e Justina?
- 3) De acordo com os textos e o documento, explique, como era viver de quitandas em Desterro no século XIX, considerando os seguintes aspectos.

- características e condições de trabalho
- medidas de controle e cerceamento do seu ofício.
- relação com os senhores
- possibilidades de conquista da liberdade

ANEXO 6:

Plano de aula 9 – Duração de 50 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 18/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

PLANO DE AULA 9

TEMA: O Mercado público como patrimônio público; O Primeiro Mercado Público de Desterro.

CONTEÚDOS:

O Mercado Público como patrimônio;

O Primeiro mercado Público de Desterro, contextualização, construção e políticas públicas.

OBJETIVOS:

Gerais:

Situar o atual Mercado Público de Florianópolis como patrimônio, estabelecendo relação entre o presente atual e o passado de Desterro no século XIX por meio da história dos mercados públicos da cidade;

Introduzir as discussões que cercaram a construção do primeiro Mercado Público de Desterro;

Entender as políticas públicas nas cidades como parte integrante da consolidação do estado nacional brasileiro moldado por ideais europeus;

Perceber os jogos de interesses públicos e políticos envolvidos em torno da construção do Primeiro mercado Público.

Específicos:

Perceber o Mercado Público como patrimônio cultural e material da cidade;

Refletir sobre os significados da existência do mercado Público como espaço de memória e patrimônio histórico;

Observar as relações de poder que se estabeleciam nas discussões acerca de financiamento, local e decisões concernentes à organização do mercado;

Perceber a mentalidade que associava higienização e embelezamento da cidade como parte constituinte fundamental na tomada de decisões acerca da retirada das barraquinhas do centro/entrada da cidade;

Assinalar aspectos relativos às tentativas de padronização que a construção do mercado - bem como a taxaçaõ e regulamento - determinava;

Compreender a construção do mercado como um instrumento de 'racionalização' do trabalho urbano, um meio de arrecadação de impostos e de controle social e econômico;

Compreender as relações de interesse e poder concentradas na construção do Mercado Público;

Verificar as várias relações de forças e interesses que se envolveram nas discussões acerca da construção do Mercado (especificar os "vinagristas" e "barraquistas");

METODOLOGIA

- Esclarecer quaisquer dúvidas relativas à realização da atividade 3;

- Apresentação de fotografias em datashow do Mercado Público de Florianópolis junto com questões orais acerca do mesmo e discussão oral relativa ao mercado como patrimônio;

- Leitura do texto 6 associada à escrita no quadro das questões mais pontuais a ser copiada pelos alunos;

- Solicitar a leitura do Texto de Apoio 1 em casa;

- Orientações para o roteiro "Viver de quitandas" do projeto Santa Afro Catarina.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Por meio do Power Point, apresentar fotografias do Mercado Público de Florianópolis e indagar os alunos a respeito do mesmo como espaço de vivência deles;

- Perguntar aos alunos se eles conhecem o centro da cidade de Florianópolis e se eles consideram que ele tenha importância histórica para os moradores e turistas.

- Explicar que o atual mercado público é parte do Patrimônio Histórico de Florianópolis sendo um bem cultural tombado pelo poder público.

- Apresentar dados sobre o atual mercado (quando e porque foi construído, quando foi tombada como patrimônio histórico da cidade etc ;

- Perguntar para os alunos se eles sabem o que é um Patrimônio Histórico (pedir exemplos)

- Perguntar se eles sabem o que é o IPHAN e qual a relação dele com o Patrimônio Histórico.

- Explicar o que é um bem cultural/patrimônio histórico explicando que essa atribuição está ligada à importância coletiva desses objetos, prédios ou práticas culturais, geralmente ligados ao passado e que um bem pode ser considerado patrimônio por órgãos competentes (IPHAN, Serviço do Patrimônio Histórico Municipal, Fundação Catarinense de Cultura).
- Explicar que a concepção atual de Patrimônio considera como bens culturais/patrimônios não são apenas aqueles que pertencem às elites, mas também aqueles que fazem parte da experiência do povo;
- Explicar que essas atividades fazem parte do Projeto Santa Afro Catarina e que eles participaram de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão.
- Explicar que eles irão participar de um roteiro histórico no centro da cidade, associado ao cotidiano e a vida urbana de africanos e afrodescendentes.
- Pontuar questões acerca do Mercado Público como patrimônio e espaço de reflexão histórica;
- Leitura do texto didático 6 junto com explicações e anotações pontuais no quadro na medida em que a leitura avança;
- Solicitar leitura do Texto de Apoio 1 para enriquecer a compreensão e questionamentos relativos ao roteiro.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa e giz, Datashow, Texto de Apoio 1 e Texto didático 6.

AVALIAÇÃO:

Participação e colaboração dos alunos.

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem e Teatro de Sombras*. Rio de Janeiro: Relumê-Dumar, 1996.
- COSTA, Emília Viotti da. *A Proclamação da república*. In: *Da Monarquia à república: momentos decisivos*. Brasília : Brasiliense, 1985. 3ª edição.
- DIAS, Maria Odila. *A interiorização da metrópole (1808-1853)*. In: MOTA, Carlos Guilherme (ed.) *1822 : Dimensões*, 2ª ed. São Paulo : Perspectiva, 1986.
- FIGUEIREDO. Luciano (org). *A era da escravidão*. Rio de Janeiro, Sabin; 2009.

GOMES, Flávio dos Santos; SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *Dizem as quitandeiras... Ocupações urbanas e identidades étnicas em uma cidade escravista*: Rio de Janeiro, século XIX.

JANCSÓ, I.; PIMENTA, J. P. G. *Peças de um mosaico* (apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira. In: Carlos Guilherme Mota. (Org.). *Viagem Incompleta 1500-2000 - A experiência Brasileira*. São Paulo: SENAC São Paulo Editora, 2000, v. 1

KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

LARA, Silvia H. . *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

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

LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MATTOS. Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996Letras, 2000.

PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. *Revista do Arquivo Nacional*. vol. 15. nº 2. jul/dez, 2002

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

SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.

WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. *Formação do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

ANEXO 6.1:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA**

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: Camila Goetzinger

**Professor: Fernando Leocino da
Silva**

Texto 6: O Mercado Público de
Desterro

No início do século XIX em Desterro, assim como em outras cidades mais urbanizadas da América Portuguesa, o comércio e a circulação de escravos era uma presença comum, visto que escravos negros trabalhavam em vários cantos do espaço urbano, o que podia gerar um certo descontentamento por parte das autoridades locais por conta de fatores relativos à desorganização desses arranjos de trabalho.

Quando um trabalhador ou escravo urbano trazia seus produtos para o Largo da Matriz - que era a região onde se concentravam as barraquinhas e tendas para a venda de gêneros - ele estava se utilizando de um espaço público para o benefício do lucro ser privado, ou

seja, o dono do escravo, se fosse o caso, usava sua ‘propriedade’ particular para vender mercadorias num espaço público mas a lucratividade desse trabalho seria destinada particularmente à ele mesmo, proprietário do escravo, ao escravo de ganho ou ao trabalhador livre. Esse tipo de situação que envolvia os arranjos de trabalho não beneficiava diretamente o governo da cidade de nenhuma maneira, a cidade ficava tumultuada e desorganizada e o poder público não controlava as atividades estabelecidas nos espaços públicos, por isso, foram estabelecidas leis que exigiam o pagamento de impostos para muitas das atividades exercidas pelos trabalhadores urbanos.

Desse modo, em fins do século XVIII foi determinado que os comerciantes vendessem seus produtos em barraquinhas construídas e alugadas pelo governo. Em 1820 a Câmara passou a ser responsável pela fiscalização da venda de gêneros nas barraquinhas e no comércio ambulante, era responsável pelo controle do imposto

que os vendedores ambulantes deveriam para exercer suas atividades nas ruas de Desterro.

As barraquinhas se concentravam na região central da cidade, e também lugar de entrada, em frente à região portuária, próximas à Câmara e à casa do governo e entre as lojas do centro, no largo da Matriz.

A venda de gêneros nessa região causou o descontentamento de uma parcela da elite local, pois não era considerado adequado, ou visualmente agradável ter aquele ajuntamento de escravos comerciantes às portas da capital que, assim como era corrente na época, buscava se embelezar e dar um aspecto limpo e higiênico para a cidade mais importante da província. Dentre as preocupações dos governantes estavam o problema da desordem e do ajuntamento de muitos trabalhadores e escravos – que faziam tumulto, podiam se organizar contra as forças dominantes por estarem em constante contato sem fiscalização municipal -, questões de higiene e vigilância sobre a qualidade dos gêneros, principalmente de alimentos, controle dos preços e controle social. Falava-se também do embelezamento da cidade, uma

construção pública substituindo e desafogando o Largo da matriz – que era tomado pela presença de vendedores ambulantes – tornariam a cidade mais bonita visualmente. Por essa razão, de racionalizar a organização do comércio, de embelezar a cidade e de gerar recursos para os cofres públicos (com os impostos), passam a ser recorrentes as discussões acerca da construção de um mercado público em Desterro.

A concentração mais importante da venda de gêneros em Desterro era o Largo da Matriz, era nesse local central que muitos trabalhadores exerciam suas atividades de venda, e era, portanto um local onde os habitantes iam buscar mercadorias diversas. Desde 1830 havia uma discussão corrente entre os homens bons (homens de posse que colaboravam na administração da cidade) a respeito da retirada ou permanência das barracas do local em que se concentravam: o Largo da Matriz. E assim surgia a necessidade de se pensar um espaço para onde deslocar esse ajuntamento de vendedores, e despontavam então sugestões sobre a construção de um mercado público, espaço físico

delimitado e fiscalizado onde se estabeleceria um local de vendas.

BOX:

Em 1844, já é possível encontrar pelas Correspondências Gerais da Câmara Municipal de Desterro um pedido de esclarecimento sobre o uso dos pesos e balanças, para que o governo municipal provesse de pesos e balanças todos os vendedores de carnes, e assim vendessem precisamente as quantias certas de carne. Outro pedido de esclarecimento assinala que a venda de carnes no comércio ambulante, e mesmo nas barraquinhas era irregular, pois muitos vendedores não possuíam balanças e pesos para determinar a quantidade certa dos gêneros. Certa quantia, aparentemente era trazida para ser vendida já pesada, mas, quando esses cortes acabavam, os vendedores, por não terem os meios de se certificar das quantidades, estabeleciam preços fixos sobre os cortes. Esse sistema prejudicava muitos compradores, que acabavam pagando somas abusivas sobre o gênero. Esse é um exemplo dos problemas apontados sobre o comércio de rua, e sobre esse tipo de questão

que muitos representantes lutavam pela padronização (dos cortes, preços justos dos alimentos, etc) que seria mais viável com o estabelecimento de um mercado.

Com o aval do governo provincial para contrair empréstimo, mais financiamento da elite de Desterro e após muitas rixas entre os barraquistas e vinagristas sobre o local da construção desse espaço público, em 1850 fica decidido o local de construção do mercado no mesmo espaço onde ficava a venda de gêneros ambulante, das esteiras pelo chão e das barracas. O início das vendas na Praça do Mercado é em janeiro 1851. O mercado possui um regulamento estabelecido por meio do qual é possível visualizar uma organização e um controle mais viável do poder público sobre a venda de gêneros e permite um 'desafogamento' das atividades exercidas, em grande parte por escravos ou libertos negros, na região central e de entrada da cidade. Os aspectos de higienização, preços justos e padronizados, o embelezamento e controle do espaço pareciam estar melhor arranjados.

Mas os problemas não se resolveram, eram frequentes,

conforme documentação, reclamações acerca do descumprimento das normas do mercado. Multas eram previstas para os que não atendessem às exigências do regulamento.

O comércio ambulante e de barracas nas ruas não se **extinguiu**, permaneceram, sob licença do governo, vendedores aos redores do mercado e espalhados pelas ruas como anteriormente. O mercado foi, desse modo, uma solução para

diminuir um alvoroço indesejado estampado na entrada da capital, mas não foi suficiente para conter a intensidade e importância desse comércio para Desterro do século XIX, repleta de cativos e muito articulada com o comércio de gêneros diversos. Esse foi o primeiro mercado público de Desterro, foi demolido em 1898, e, em 1899 era inaugurado o segundo mercado público.



JOSEPH BRÜGGMANN, (autor); SCHWARZER & ROHLACHER (litografia), Mercado do Desterro com algumas bancas (1851-1896), 1867. Acervo Ylmar Corrêa Neto. Apud GERLACH, Gilberto. *Desterro-Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: [S.l], 2010. Apud Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas.

Glossário:

Extinguiu: de extinguir, apagar, fazer desaparecer, acabar de todo com.

BIBLIOGRAFIA

POPINIGIS. Fabiane. *“Aos pés dos pretos e pretas quitandeiras”*: Africanos e descendentes na história do primeiro mercado público de Desterro. In: MAMIGONIAN. MAMIGONIAN, Beatriz G. VIDAL. Joseane Zimmermann. *Coletânea História Diversa: Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina*. Projeto Santa Afro Catarina; *Módulo Viver de Quitandas*

ANEXO 6.2:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

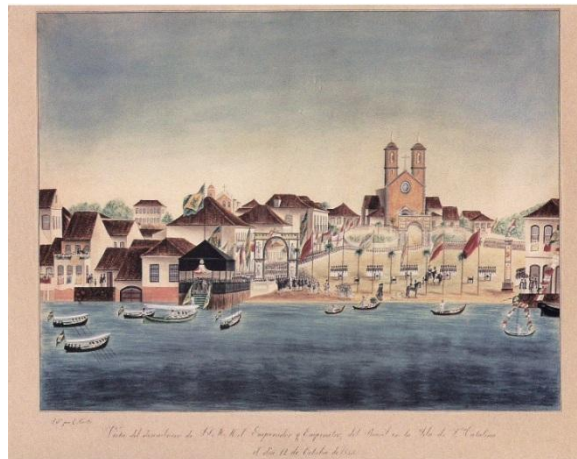
Estagiário: Camila Goetzinger

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto de Apoio 1

Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas, Narrativa I- Abertura

No dia 12 de outubro de 1845, o Imperador Dom Pedro II aportou na Vila de Desterro antes de dirigir-se ao Rio Grande do Sul. Desejava selar o fim da Revolução Farroupilha que havia envolvido estas duas províncias. Era a primeira vez que vinha ao sul do Brasil. Sua comitiva foi recebida com festas e salvas. A região central estava cheia de pessoas, de todas as classes, a sua espera. A cidade fora limpa, a Casa do Governo havia sido decorada com nova mobília e tapeçaria, as casas foram pintadas, a Guarda Nacional foi convocada. Houve cortejo, beija-mão, desfile da tropa e música. Havia bandeiras fincadas em mastros pela praça e colchas de damasco de seda penduradas nas sacadas. A imagem abaixo é uma representação desta ocasião feita pelo pintor Vicente Pietro que acompanhou a comitiva imperial nesta viagem.



A Vinda do Imperador à Província de Santa Catarina em 1845- Vicente Pietro: Vista do desembarque de SS. MM. O Imperador e Imperatriz do Brasil na Ilha de Sta. Catarina no dia 12 de outubro de 1845.

Acervo Paschoal e Ruth Griego, SP. Apud GERLACH, Gilberto. *Desterro-Ilha de Santa Catarina*. Tomo I. Florianópolis: [s/d], 2010.

No dia seguinte à chegada da comitiva imperial, a multidão se dirigiu novamente para a praça. As sacadas dos sobrados ficaram cheias de senhoras. Houve discursos. Depois de cumprida a programação oficial, Sua Majestade resolveu dar uma volta a pé para conhecer a cidade. Durante este passeio, é provável que tenha encontrado indivíduos cativos e libertos, tanto africanos quanto crioulos, já nascidos no Brasil. Afinal, cerca de um quarto da população da vila era escrava. Santa Catarina e Desterro não possuíam uma proporção de escravos tão alta quanto o Rio de Janeiro, porém estes estavam integrados em sua economia e presentes nas mais variadas atividades desenvolvidas na região.

Envolviam-se com atividades domésticas, mas também eram fundamentais na produção e comercialização de alimentos. A mão de obra local era composta por pessoas escravizadas ou já alforriadas, ou ainda por pessoas livres tanto de origem europeia quanto africana.

A Vila de Nossa Senhora do Desterro destacava-se na Província de Santa Catarina por sua atividade portuária que empregava grande número de pessoas e dava dinamismo ao comércio varejista e atacadista. Os produtos provenientes de diversos portos da província eram encaminhados ao porto de Desterro e posteriormente, reexportados. A farinha, seu principal gênero de exportação, era produzida em grande quantidade no litoral da Província e na própria Ilha de Santa Catarina.

Na praça central da freguesia de Nossa Senhora do Desterro estavam situadas a Igreja Matriz, o prédio da Câmara e Cadeia, a Casa ou Palácio de Governo, além de outros edifícios comerciais, residenciais e oficiais. Nas proximidades, ficavam as principais ruas comerciais. Na Rua Augusta, região de ocupação mais antiga, ficavam depósitos dos gêneros para exportação e as lojas de atacado. Na Rua do Príncipe, região mais nova, ficavam as lojas de varejo. A poucos quarteirões do Largo da Matriz e ao longo do mar, na baía sul, a população se distribuía por áreas semi-rurais que se estendiam até a baía norte (mato grosso e praia de fora). A população mais pobre tendia a se concentrar nas áreas mais distantes da praça e a residir em habitações

alugadas por baixo custo denominadas cortiços.

Na praia, em frente à praça principal, costumavam ficar barraquinhas, nas quais eram comercializados diversos produtos. Estas foram retiradas, temporariamente, da região por ocasião da vinda do Imperador. Pequenas embarcações que vendiam gêneros alimentícios chegavam à praia diariamente. Os pombeiros e pombeiras compravam estes produtos e os revendiam em locais públicos. Outra figura estava presente neste cenário: as quitandeiras e os quitandeiros. Estes indivíduos vendiam diversas espécies de comida e outros gêneros em locais fixos ou pelas ruas em tabuleiros. Todas estas atividades estavam sujeitas a regulamentação, fiscalização e cobrança de impostos e multas em caso de não cumprimento das determinações.

Após conhecer a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro, o Imperador buscou conhecer melhor a região e visitou, entre outros locais, as freguesias Nossa Senhora da Conceição da Lagoa, Nossa Senhora das Necessidades de Santo Antônio e Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão. Assistiu espetáculo no Teatro São Pedro de Alcântara, andou de canoa, conheceu hospitais, deu esmolas, perdoou presos, fez donativos. Nenhum chefe de estado havia ficado tanto tempo na província, D. Pedro II ficou cerca 15 dias na região. Em 1855, 10 anos após a visita, a data foi comemorada com uma serenata que percorreu as ruas e tocou em frente ao Palácio.

ANEXO 7:

Plano de aula 10 – Duração de 45 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 20/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

PLANO DE AULA 10

TEMA: O Primeiro Mercado público de Desterro: contexto de sua construção e trabalho urbano em Desterro; o espaço urbano de Desterro no século XIX;

CONTEÚDOS: O contexto, desenrolar e constituição da construção do primeiro Mercado Público de Florianópolis.

OBJETIVOS:

Gerais: Compreender a estrutura e o processo que envolveu a construção do Primeiro Mercado Público em Florianópolis e o seu desuso e substituição;

Refletir sobre as estruturas que envolveram a construção do segundo mercado.

Específicos:

Verificar as várias relações de forças e interesses que se envolveram nas discussões acerca da construção do Mercado (especificar os “vinagristas” e “barraquistas”);

Observar as relações de poder que se estabeleciam nas discussões acerca de financiamento, local e decisões concernentes à organização do mercado;

Perceber a mentalidade que associava higienização e embelezamento da cidade como parte constituinte fundamental na tomada de decisões acerca da retirada das barraquinhas do centro/entrada da cidade;

Assinalar aspectos relativos às tentativas de padronização que a construção do mercado - bem como a taxaçaõ e regulamento - determinava;

Compreender a construção do mercado como um instrumento de ‘racionalização’ do trabalho urbano, um meio de arrecadação de impostos e de controle social e econômico;

Compreender as relações de interesse e poder concentradas na construção do Mercado Público;

METODOLOGIA

-Retomar assuntos estudados na aula anterior oralmente;

-Apresentação de slides com fotografias e mapa do centro de Desterro no século XIX;

- Problematizar as questões relacionadas ao assunto e explorar a imaginação dos alunos por meio das fotografias, o uso do espaço público, o espaço urbano de Desterro no século XIX, relações de poder;
- Apontar aspectos importantes do Texto de Apoio 1, ler trechos importantes que despertem a atenção dos alunos para a leitura completa do texto em casa;
- Concluir a leitura do texto didático 6 junto com apontamentos de tópicos no quadro;
- Entregar a ficha de avaliação e acompanhamento do roteiro e orientá-los acerca de seu preenchimento;
- Orientações gerais para o roteiro.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Retomar o assunto da aula anterior oralmente conversando com os alunos acerca do que anotaram no caderno ou que se recordam;
- Explicar oralmente questões que possam ter sido pouco trabalhadas na aula anterior que sejam essenciais para a compreensão dessa aula, destacar aspectos importantes nesse sentido;
- Questionar os alunos durante a apresentação dos slides acerca de suas impressões de Desterro no século XIX, articulando essas perguntas com o conhecimento pré-estabelecido nas aulas anteriores;
- Retomar a explicação do processo de construção do Mercado Público a partir da vinda do imperador com o texto de apoio 1;
- Retomar por leitura com os alunos, o texto didático 6, de forma expositiva e dialogada apontando tópicos no quadro.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa e giz, Datashow, texto didático 6, Texto de Apoio 1, Ficha de Avaliação e Acompanhamento do roteiro Viver de Quitandas.

AVALIAÇÃO:

Colaboração em sala.

BIBLIOGRAFIA:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.
- KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.
- LARA, Sílvia H. . *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.
- FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo*

português. Brasília: Ed. UFES. 2006.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MAMIGONIAN, Beatriz G. VIDAL, Joseane Zimmermann. *História Diversa: Africanos e Afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina*.

PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. *Revista do Arquivo Nacional*. vol. 15. nº 2. jul/dez, 2002

Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas.

SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.

ANEXO 8:

Plano de aula 11 – Duração de 45 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 21/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

PLANO DE AULA 11

TEMA: Viver de Quitandas

CONTEÚDOS: Módulo temático do projeto Santa Afro Catarina: “viver de quitandas”;

OBJETIVOS:

Gerais: Visualizar o espaço urbano de Desterro como lugar de sociabilidade de negros e livres em meio à concentração de vendedores fixos e ambulantes de gêneros na região central da cidade; Observar Desterro como articulada com demais freguesias e organizada num mercado interno e abordando o abastecimento e a produção de gêneros alimentícios.

Específicos: Capacitar os alunos por meio da visita guiada ao roteiro, a associarem a paisagem urbana de Florianópolis à dinâmica urbana da região central de comércio da cidade no século XIX; Por meio do conteúdo trabalhado em aula e com a visita, despertar a reflexão dos alunos acerca do espaço urbano, de patrimônio, relações de poder, sanitarismo e políticas públicas dirigidas pelo governo e classes dirigentes;

Visualizar o espaço urbano de Desterro estando associado às demais freguesias da ilha e regiões adjacentes e ao abastecimento de gêneros para a cidade no século XIX;

Compreender as relações de trabalho que se estabeleciam no espaço urbano de Desterro por meio de trajetórias de quitandeiras, bem como por trabalhadores e escravos empregados no comércio ambulante de gêneros;

Acompanhar, durante o trajeto, as negociações e disputas que envolveram a construção do mercado público de Desterro, bem como seu posterior abandono e construção do segundo mercado Público;

Perceber a cidade como um espaço de permanente luta de interesses e negociações entre as classes;

Observar as estruturas que baseiam, a partir da reflexão sobre o século XIX, a organização do espaço urbano e as permanências e relações de trabalho que se estabelecem nos dias de hoje na cidade de Florianópolis;

METODOLOGIA

- Acompanhar a visita guiada ao roteiro “viver de quitandas” e pontuar os aspectos do roteiro referentes às aulas estudadas;
- Dar orientações variadas a respeito dúvidas durante a visita;
- Solicitar atenção e auxiliar as monitoras da visita do projeto.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

- Recuperar questões estudadas em sala que possam enriquecer a visita;
- Incitar questões a respeito do espaço da cidade, memória, reflexões sobre os arranjos de trabalho, dentre outros aspectos que remontem às relações passado-presente.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

- Transporte que leve os alunos ao centro da cidade.

AVALIAÇÃO:

Colaboração e participação dos alunos.

BIBLIOGRAFIA:

Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas.

ANEXO 8.1:

Colégio de Aplicação - UFSC

Ano: 9º ano “B”

Data: 21/06/2012

Professor: Fernando Leocino da Silva

Estagiária: Camila Goetzinger

Roteiro Histórico- Projeto Santa Afro Catarina

Queremos saber quais foram suas impressões a respeito do roteiro histórico no centro de Florianópolis. Para isso temos algumas questões:

- 1- Qual o roteiro histórico que você percorreu?
- 2- Com que frequência você frequenta o centro da cidade? Geralmente, quais os lugares que você percorre quando vai até lá e o que mais gosta de fazer?
- 3- Você já havia ido ao centro de Florianópolis, com o objetivo de estudo ou pesquisa? Se sim, conte um pouco sobre essa experiência.
- 4- Apresente e descreva quais os espaços visitados e apresente quais lhe chamaram mais atenção
- 5- Quais as histórias e situações narradas durante o roteiro que mais lhe chamou a atenção? Por quê?
- 6- O que você aprendeu sobre a história dos africanos e afrodescendentes em Desterro, durante o roteiro?
- 7- Você considera importante a preservação de edifícios e monumentos históricos assim como a prática de atividades tradicionais? Por quê?
- 8- Você gostou do roteiro? Explique. Se não gostou, por quê?
- 9- Você considera atividades, como esta, importante? Por quê?

ANEXO 9:

Plano de aula 12 e 13– Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 22/06/2012

Estagiário: Camila Goetzinger

PLANO DE AULA 12 e 13

TEMA: Roteiro do módulo Viver de Quitandas; Trabalho urbano.

CONTEÚDOS: Retomada e discussão acerca da visita ao roteiro “Viver de Quitandas” do projeto Santa Afro Catarina.

OBJETIVOS:

Gerais:

Repensar as questões pensadas em sala de aula e no roteiro em relação ao trabalho urbano em Desterro e em relação à construção do primeiro mercado público em Desterro.

Específicos:

Chamar atenção para os conteúdos e aspectos estudados em aula e visualizados por meio do roteiro “Viver de quitandas”;

Fixar os conteúdos estudados;

Construir uma relação de passado-presente em relação ao mercado público como patrimônio histórico.

METODOLOGIA

-Retomar conteúdos e aspectos da visita que chamaram a atenção dos alunos oralmente;

-Discutir com os alunos as questões solicitadas na ficha de avaliação do roteiro retomando conteúdos oralmente;

-Solicitar que respondam em casa e tragam a ficha de avaliação na próxima aula.

-Entregar e orientar atividade 4 para ser feita em sala.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS:

-Questionar os alunos acerca da visita ao roteiro;

-Incitar perguntas que estejam relacionadas com conteúdos vistos em sala de aula;

-Orientar e ler as questões da ficha de avaliação do roteiro, discutindo-as com os alunos oralmente;

- Entregar, ler e orientar os alunos oralmente na atividade 4;
- Dar assistência aos alunos enquanto respondem a atividade 4.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa e giz, ficha de avaliação do roteiro histórico, textos didáticos, atividade 4, UCA.

AVALIAÇÃO:

Participação e colaboração dos alunos, Atividade 4.

BIBLIOGRAFIA:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 2.

KARASCH. Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

LARA, Silvia H. *Escravidão no Brasil: Um Balanço Historiográfico*. Revista de História, V.3, N.1, 1992.

FRAGOSO, João. *Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português*. Brasília: Ed. UFES. 2006.

PINSKY, Jaime. *A Escravidão no Brasil*. 17a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

PENNA, Clemente Gentil. *Escravidão, liberdade e os arranjos de trabalho na Ilha de Santa Catarina nas últimas décadas de escravidão (1850-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. *Revista do Arquivo Nacional*. vol. 15. nº 2. jul/dez, 2002

Projeto Santa Afro Catarina, módulo Viver de Quitandas.

SOUZA, Laura de Mello e (org). *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol 1.

ANEXO 9.1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiária: Camila Goetzinger

Professor: Fernando Leocino da Silva

ATIVIDADE 4

Leia, atentamente, o documento abaixo:

“Artigo 9º - A Camara Municipal á vista das representações do Guarda da Praça, ou do Fiscal poderá mandar despejar a casinha áquelle que se tornar **rixoso, ébrio** por hábito ou praticar atos indecentes e usar de palavras ou signos obsenos.(...)

Artigo 11º, 5º não vender ou conservar nas casinhas **bebidas espirituosas** qualquer que seja a sua composição e gêneros suceptiveis d’explosão.(...)

Artigo 17º - Os **carniceiros** serão obrigados a pesar á vista do comprador a porção de carne que este quizer comprar: os que a isso se recusarem serão multados em 10 \$ reis.

Artigo 18º - A carne que se houver de talhar no interior do Mercado será cortada, com faca e serrote, e não com machado.(...)

Artigo 21º - Os carniceros e pescadores logo que tenham concluído a venda dos seus respectivos gêneros serão obrigados a lavar, ou mandar lavar não só as bancas, picadeiros e balcões, como a varrer e baldear as casinhas. Os infractores serão multados em 4 \$ reis.

Artigo 22º - A carne verde e peixe fresco só poderão ser vendidos pelos próprios carniceros, pescadores, **dizimeiros**, seus **consignatários** ou caixeiros sendo pessoas livres, e os escravos dos próprios pescadores ou carniceros.(...)

Artigo 26º - Os lugares entre as columnas são destinados conforme o artigo 1º para os quitandeiros que pagarão aluguel p^r cada hum dos vãos de 1\$ 200 r mensaes, podendo estes serem occupados por huma ou duas pessoas, pagando cada huma metade do aluguel.(...)

Artigo 31º - O Presidente da Camara poderá mandar cassar a licença a qualquer quitandeiro, que pelo seu comportamento perturbe a ordem do Mercado, sem que se lhe restitua o que tiver pago pelo lugar.

Artigo 32º - A nenhum quitandeiro, ou quitandeira he permitido pernoitar na Praça do Mercado.

Artigo 33º - Para vellar na execução do presente Regulamento, e para cobrar o imposto sobre o gado haverá hum empregado denominado – Guarda do Mercado - o qual, enquanto não estiver paga a dívida da praça, será da nomeação do Presidente da Província, sob proposta da Camara Municipal e poderá ser demittido pelo mesmo Presidente, precedendo representação da Camara.(...)

Artigo 49º Dos portões para dentro he prohibido entrar carros, carroças, e animais vivos, **vaccum, cavallar, cerdeum, cabrum, ovelhum**, canino e qualquer ou qualquer outro de igual ou maior tamanho, digo dimensão, ainda mesmo para serem vendidos sob pena de 4 \$ reis de multa. O Guarda mandará matar os cães que entrarem sem dono.

Artigo 50º Não se poderão atar, nem conservar parados animaes a menor distância de 10 braças sob pena de 4 \$ reis de multa.

Artigo 51º He prohibido dentro da Praça jogos, danças, tocatas e qualquer outro divertimento sob pena de 8 \$ reis de multa.

Artigo 52º He prohibido andarem dentro da Praça pretos de ganho, e mendigos, os quais se depois de advertidos pelo fiscal, ou Guarda immediatamente se não retirarem, serão presos im continente por 24 horas.

Artigo 53º Os escravos que forem fazer compras não poderão demorar-se por mais tempo que o necessário para effectua-las. O Guarda do Mercado, ou o Fiscal logo que observarem que elles alli se conservão sem intenção de comprar os farão sair. Os que não obdecereem sofrerão a mesma pena do artigo antecedente.(...)

Artigo 73º O producto das multas por infração commetidas dentro da Praça será considerado como rendimento da mesma Praça, e hypotecado ao empréstimo. O das outra pertencerá a renda geral da Câmara Municipal.”

Câmara submete regulamento da Praça do Mercado à aprovação do Presidente da Província em 1850; Arquivo Público Estadual de Santa Catarina. Offícios da Câmara Municipal ao Presidente da Província. Desterro, 21 de dezembro de 1850, p. 119. Projeto Santa Afro Catarina, módulo “Viver de quitandas”

1) Analise o documento:

- a) Identifique o tipo de documento, quem é o seu provável autor e quando ele foi produzido.
- b) Qual a relação desse documento com a construção do primeiro Mercado Público de Desterro?
- c) De acordo com o documento, quais as principais regras para o uso comercial do Mercado Público?
- d) Identifique quais os artigos específicos em relação aos escravos e quais eram as regras impostas a esses grupos.
- e) Selecione e comente um artigo que mais lhe chamou a sua atenção. Justifique a sua escolha.
- f) Interprete, relacionando com o contexto político e social da época, porque essas regras foram criadas.
- g) Apresente, pelo menos, quatro motivos que estavam em pauta ou que justificassem a intenção de construção do primeiro mercado público de Desterro e explique-os.
- h) Os vinagristas (partido judeu) e barraquistas (partido cristão) foram grupos políticos ligados à elite desterrense que deram origem aos dois primeiros partidos políticos de Santa Catarina. Explique quem eram e quais as suas relações com a construção do primeiro mercado público de Desterro.

2) Com base nos textos e conteúdos apresentados em sala sobre trabalho escravo urbano responda as questões abaixo:

- a) Aponte diferenças e semelhanças entre a condição do trabalhador escravo das cidades e do meio rural, apresentando exemplos sobre Desterro.
- b) Indique os motivos pelos quais ocorreu um aumento da demanda por mão-de-obra urbana no Brasil e em Desterro em meados do século XVIII e no início do século XIX .
- c) Relacione as quitandeiras a esse contexto.
- d) Explique o que era o “escravo de ganho”, como funcionava o trabalho desse tipo de escravo e as formas por meio das quais se relacionavam com os seus senhores ou senhoras.

3) Agora, em forma de texto, faça um exercício de relação entre o passado e o presente pensando o espaço do mercado público da cidade. (Podem utilizar o UCA para pesquisar sobre o atual mercado público)

- Aponte semelhanças e diferenças entre o mercado público antigo e o atual, a partir dos seguintes itens:

- produtos comercializados
- usos do espaço do mercado
- controle sanitário e fiscal
- problemas e dificuldades

- O atual Mercado Público é considerado um bem cultural e é tombado como parte do Patrimônio Histórico de Florianópolis. Em sua opinião, qual o valor do atual mercado como parte da história da cidade?

ANEXO 10:

Plano de aula 14 – Duração de 45 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 27/06/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMA: Resistências na América Portuguesa

CONTEÚDOS: Várias formas de resistência individuais e/ou coletivas radicais escrava e indígenas; o escravo e índio como sujeitos históricos.

OBJETIVOS

Geral: Compreender a existência de múltiplas formas de resistências dos cativos e sua relação com a busca pela liberdade e exigência de melhores condições de vida pelos escravos.

Específicos:

- Entender os africanos e os indígenas como sujeitos, a partir das suas múltiplas formas de resistências contra a escravidão;
- Refletir sobre os diferentes tipos de resistências, abordando as fugas, os abortos, suicídios, homicídios, revoltas, atentando para negociações que poderiam acontecer diretamente entre cativo e senhor e que nem sempre visavam efetivamente à liberdade;
- Perceber práticas culturais como formas de resistência;
- Pensar em como os cativos se entendiam como sujeitos individuais e procuravam meios para escaparem da condição de submissão, analisando o que levava os cativos a praticarem tais ações;
- Analisar as práticas de controle dessas resistências;
- Analisar o impacto destas práticas no sistema colonial e a sua importância para a compreensão da dimensão das negociações e dos conflitos no sistema escravista;
- Perceber que os indígenas e os africanos estavam profundamente imersos na regras da sociedade em que viviam e de muitas maneiras aproveitavam as brechas por ela apresentadas para melhorarem sua condição de vida.
- Apresentar a Revolta dos Malês como um exemplo de revolta escrava urbana; revolta ocorrida na Bahia de 1835 onde escravos muçulmanos (muitos deles alfabetizados em árabe) arquitetam um plano para tomar a cidade de Salvador e se libertarem dos repressão religiosa e jugo dos Senhores, tornarem-se livres.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

- Levantar conhecimentos prévios dos alunos acerca das múltiplas possibilidades de resistências de africanos e indígenas, por meio texto e de perguntas que possam ser feitas;
- Texto não será lido por completo, sendo trechos dele selecionados para introduzir ou concluir assuntos levantados no decorrer da aula através de perguntas como: os escravos aceitavam sua condição passivamente? Como resistiam? Quais as formas que utilizavam pra resistir?
- Uso do quadro para escrever um esquema com palavras-chave;
- Discutir a importância destas práticas de resistência para a condição de sujeito dos africanos e indígenas.
- Devolver as primeiras atividades produzidas pelos alunos, comentando o desempenho da turma, apontando dificuldades e dúvidas recorrentes e apresentando de modo geral como foi o aproveitamento da turma.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Lousa, giz, data show (caso ache necessário para, e houver tempo, apresentar imagens sobre a revolta dos Malês).

BIBLIOGRAFIA:

FIGUEIREDO, Luciano. A era da escravidão. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. Coleção Revista de Historia no Bolso.

MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo; Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John. Revista de História da Biblioteca Nacional. Dossiê Escravidão: *Bandeiras Mestiças*. Ed. nº 34, jul de 2008. P. 16-21.

REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: *a história do levante dos malês (1835)*. Brasiliense; São Paulo, 1986.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

VAINFAS, Ronaldo. Revista de História da Biblioteca Nacional. Dossiê Escravidão: *Contra os abusos sexuais*. Ed. nº 54. Mar. 2010. p. 20-21.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Texto VII: Os sujeitos africanos e indígenas na América Portuguesa e as estratégias de resistências

No decorrer de nossas aulas sobre Escravidão e liberdade na América Portuguesa, vimos que muitos escravos foram utilizados como mão de obra para os mais variados trabalhos e foram submetidos aos mais diversos sistemas de controle e vigilância para atender as demandas de seus senhores. Em muitos casos, essas estratégias de controle resultaram em punições variadas, como os castigos físicos que poderiam ser educativos, justos, aceitáveis, mas também poderiam ser considerados inadequados, excessivos e cruéis, já que, muitas vezes, tais castigos provocavam cicatrizes, perda dos movimentos, invalidez e até mesmo a morte.

Mas, será que podemos afirmar que os escravos sempre aceitavam as condições dadas e se submetiam as vontades do senhor? As relações entre Senhores e escravos eram muito complexas, pois, ao contrário do que se acreditava, muitos

escravos rejeitavam a ordem estabelecida, e de múltiplas maneiras, lutavam contra sua condição de escravos e buscavam reconquistar sua liberdade, dignidade e autonomia.

No decorrer do texto, serão citadas diversas formas de resistências que eram praticadas pelos escravos, individualmente ou coletivamente. É importante ressaltar que nem toda manifestação de resistência almejava a liberdade, pois muitas delas eram empreendidas para a conquista de melhores condições de vida e trabalho dentro do próprio sistema escravista; mas nem por isso eram menos significativas, já que eram nessas atitudes de resistência e questionamento da ordem que eles mais se colocavam como sujeitos, com suas vontades e desejos.

É evidente que muitas dessas manifestações eram rechaçadas pelos senhores e pelo poder público, de formas violentas e exemplares, mas nem por isso os escravos deixaram de resistir.

Era relativamente comum os senhores e senhoras desenvolverem laços de afeto pelos seus escravos, dada a sua responsabilidade pelo funcionamento cotidiano da casa e pelo cuidado com os seus filhos, já que muitos eram amamentados e criados por amas-de-leite escravas. Esta convivência diária gerava uma complexidade nos laços entre escravos e senhores, mas, mesmo existindo esses laços de afeto, o escravo também era

considerado como uma mercadoria, portanto, havia sempre o olhar vigilante e coercitivo sobre suas atitudes e desejos de conquista da liberdade.

A maioria dos escravos precisava lutar cotidianamente para minimizar a sua condição escrava e também se rebelar contra situações diversas que afetavam negativamente as suas vidas. Mas, como os escravos lutavam por liberdade? Quais os mecanismos que eles utilizavam para negociar com os senhores? Sozinho, o escravo poderia oferecer resistência ao sistema escravista? Ao se pensar em resistência escrava, talvez a mais comum é a *fuga*, quando o escravo escapava da fazenda de seu senhor e usava de alguns recursos como cortar o cabelo, deixar ou fazer a barba, mudar de nome. Muitas vezes o destino que essa pessoa procurava era o **quilombo***. Mas, a fuga não era muito eficaz, posto que, todo negro era escravo até que se provasse o contrário e eram oferecidas boas somas em dinheiro para a captura dos escravos fugitivos, que eram levados de volta para o seu dono.

Quilombo: eram comunidades formadas em grande parte por escravos fugidos das fazendas minas, entre outras atividades que empregavam a mão de obra escrava, podendo abrigar, também, africanos e afrodescendentes livres, mestiços, índios e brancos. Essas comunidades existiram em todo território da América Portuguesa desde o século XVI. Algumas comunidades remanescentes de quilombos perduram até a atualidade.

Existiram outros tipos de resistência, como o *suicídio* e o *infanticídio*. Por sofrerem com os castigos, exploração e viverem em condições subumanas, muitas dessas pessoas sofriam com o *banzo*, uma espécie de esgotamento de suas condições físicas e psicológicas. Ser escravo não era concebível para essas pessoas (principalmente as que não nasceram cativas), sendo assim, tomavam atitudes radicais para acabar com essa condição. Uma delas era o suicídio, usado geralmente como ameaça ao senhor, abrindo uma possibilidade de negociação para melhorar sua condição de vida. Diversas fontes apresentam relatos no período colonial sobre suicídio de escravos depois de uma fuga mal sucedida ou uma tentativa frustrada de ataque ao senhor e até mesmo por não conseguir comprar a alforria. Asfixia, enforcamento, envenenamento podem ser exemplos dos meios pelos quais os escravos tiravam sua própria vida, acabando com a sua escravidão. Todas essas atitudes, além de acabarem com a escravidão individual, causavam grande prejuízo aos senhores, pois estes perdiam muito dinheiro com a morte de um escravo, uma de suas mais valiosas propriedades!

O enfrentamento ao sistema escravista também ocorria com ataques individuais aos senhores mais cruéis. Cansados de sofrerem dos castigos e repressões, alguns escravos eram acometidos por acessos de fúria e atacavam os feitores considerados cruéis ou o senhor e/ou seus familiares, como contam-nos muitos boletins de ocorrências policiais do

século XIX. Por atentarem contra a vida de seus senhores, os escravos normalmente eram severamente punidos - normalmente sentenciados à pena de morte – o que levava, quase sempre, à fuga do escravo após esse atentado. As revoltas coletivas também aconteciam na América Portuguesa e há vários registros de festas de rua e manifestações religiosas que acabavam em revoltas contra a escravidão. Isso ocorria porque essas festas eram uma oportunidade para os negros se organizarem e aproveitavam o grande número de cativos reunidos para a eclosão das revoltas.

Revolta dos Malês: Em 1835 ocorre o levante dos Malês na Bahia, uma revolta singular na qual escravos urbanos organizaram uma revolta tomando as ruas de Salvador. O dia escolhido pelos escravos foi 25 de janeiro, dia da festa de Nossa Senhora da Guia e fim do Ramadã – mês do jejum muçulmano. Os organizadores do levante, e a maioria dos revoltosos, eram de orientação religiosa muçulmana, muitos deles sabiam ler e escrever em árabe (idioma do alcorão, livro sagrado dos muçulmanos), seu objetivo era tomar a cidade de Salvador libertando os escravos do jugo dos Senhores – ao menos os que eram muçulmanos, matando todos que não fossem africanos. E talvez consolidar um “país” islâmico em Salvador. Essa revolta foi duramente reprimida pelas forças policiais que souberam da organização do levante por meio de denúncia de três libertos africanos, tendo tempo assim, para organizar a defesa.

Fonte: REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. Brasiliense; São Paulo, 1986.

Resistência escrava nos tribunais da América Portuguesa.

Não era apenas com o uso da força, morte ou fugas que os escravos enfrentavam o sistema escravagista. Novos estudos apontam para uma guerra particular na Justiça colonial, já que eles utilizavam dos meios legais que a sociedade da época disponibilizava, para processarem os seus senhores, em diversas situações.

Ao contrário do que se pensa, os escravos negros, como os indígenas, dispunham de meios legais para recorrer contra as injustiças sofridas no período colonial e os utilizavam para reivindicar suas alforrias e denunciar seus senhores por maus-tratos esperando que a Justiça fosse feita.

No caso mais específico das alforrias o curador (espécie de advogado) do escravo e seu senhor indicavam, cada um, um avaliador para determinar o valor do cativo. Se ambos fizessem a mesma avaliação, o cativo pagaria tal preço pela alforria, porém, se houvesse diferença nas avaliações, o Juiz nomeava um terceiro, que optava por um dos valores. Mas as coisas não eram simples assim, pois os escravos utilizavam de várias artimanhas para burlar o sistema jurídico e conseguir a alforria pelo preço mais baixo, ou nem pagar por ela!

Era comum, por exemplo, o escravo escolher avaliadores simpáticos às ideias abolicionistas, que desvalorizavam a

avaliação, baixando o preço da carta de alforria. Em outras situações, simulavam doenças que depreciavam o seu valor. Um argumento muito utilizado era o de filiação desconhecida, ou seja, aquele que não tivesse sua filiação escrava (nascido de uma escrava) comprovada pelo senhor. Por princípio, era considerado livre pela Lei de 1831 (primeira lei de proibição ao tráfico de africanos para o Brasil). Como muitos cativos trazidos da África eram matriculados pelos senhores como sendo de filiação desconhecida, bastava apenas o escravo (ou algum abolicionista que o ajudava) percorrer os cartórios, encontrar a matrícula e entrar com o processo de liberdade.

Os índios também recorriam a meios legais para lutar contra as injustiças sofridas no período colonial. Uma historiografia recente mostra que não era tão incomum os indígenas irem ao tribunal processar seus “donos” exigindo a condição de forros, ou seja, lutavam legalmente pela sua liberdade. Isso pode parecer contraditório já que, segundo as leis portuguesas, os índios eram por princípio livres, mas a legislação também autorizava a escravização dos mesmos, caso fossem capturados em “guerras justas”. O problema maior era que, apenas as anotações feitas pelas tropas comprovavam se eram legítimas as capturas e se tais guerras eram justas.

Quando escravizado, o índio poderia recorrer a Junta das Missões, espécie de vara judicial que julgava os casos referentes aos indígenas. Mas, quais os motivos que levavam os índios a contenda jurídica?

Existia quem os auxiliava nessas disputas? O processo era rápido? Como acontecia o processo?

Normalmente o indígena poderia entrar com um requerimento encaminhado diretamente à Junta das Missões, por eles próprios ou por meio de um Procurador que os auxiliava no processo junto ao ouvidor da Junta. E a vitória nas Juntas das Missões não era garantia de que a guerra legal contra a escravidão estava acabada, pois era comum os proprietários dos indígenas recorrerem da sentença, apelando ao Juízo das Liberdades (outra corte referente aos litígios dos índios, criado em 1735), para que revogassem a decisão da Junta ou vice-versa, recorrendo a Junta para revogarem a decisão do Juízo.

Como se vê, esses processos poderiam levar meses ou até mesmo anos para obter a sentença, e o indígena poderia ficar na difícil situação de ter que viver sob a custódia de seus senhores.

Embora a Junta das Missões fosse considerada um tribunal de defesa da liberdade dos índios, nela eram julgados também os processos relacionados às operações de recrutamento da força de trabalho indígena, autorização para resgates privados – a captura de índios –, guerras justas etc; Percebemos aí uma contradição de interesses que, com certeza, dificultavam a vitória do cativo na justiça, mas não a impossibilitava. A principal reivindicação dos indígenas nesses litígios é a condição de forro, ser livre para servir a quem quisessem,

livrando-se dos tormentos e maus-tratos que sofriam. Na maioria dos casos registrados em que um índio tornado escravo foi à Justiça pedir a liberdade, o motivo apresentado era o de maus-tratos que sofriam de seu senhor. Curiosamente, mesmo depois de conseguirem uma sentença favorável, alguns ex-cativos continuavam a servir àqueles que haviam denunciado por injusto cativo – podemos pensar então, que era exigido pelo ex-cativo um melhor tratamento e salário, estando este livre para procurar outro empregador caso não fosse atendidas as reivindicações.

Não era fácil, em uma sociedade escravagista, escravos ganharem causas na justiça, mas os vários relatos de escravos, tanto negros como índios, que procuraram esse mecanismo para reivindicar condições mais dignas de vida e de trabalho mostram essas pessoas como sujeitos altamente inseridos na sociedade da época, conhecedores de seu funcionamento e utilizando nuances, janelas, possibilidades do próprio sistema dessa sociedade para denunciarem “nobres” senhores; brigarem para conseguir melhoras na sua condição de vida, chegando a tomarem as mais extremas e desesperadas atitudes para alcançarem a Liberdade. Aliada a outras formas de resistência, o recurso à Justiça tornou-se, assim, uma importante arma na destruição da escravidão, tanto negra como indígena, no Brasil.

Bibliografia:

FIGUEIREDO, Luciano (Org.). A era da escravidão. *Coleção Revista de História no Bolso*. Rio de Janeiro, Sabin, 2009.

MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo; Companhia das Letras, 1994.

REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. Brasiliense; São Paulo, 1986.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

ANEXO 11:

Plano de aula 15 e 16 – Duração de 90 minutos

Ano: 9º ano “B”

Data: 29/06/2012

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

TEMA: Resistências na América Portuguesa

CONTEÚDOS: Várias formas de resistência individuais e/ou coletivas, com foco nos litígios em tribunais, escrava e indígenas; o escravo e índio como sujeitos históricos.

OBJETIVOS

Geral: Compreender a existência de resistências dos cativos e sua relação com a exigência de melhores condições de vida do cativo e a busca pela liberdade, com foco nos litígios.

Específicos:

- Entender o escravo e índio como sujeitos a partir das resistências;
- Pensar nas possibilidades legais que o cativo possuía para confrontar seu senhor;
- Refletir sobre as artimanhas dos cativos para conseguirem a alforria por menores preços ou mesmo sem pagamento de recompensas para o senhor;
- Pensar no tribunal como um dos meios para se conseguir melhores condições de vida;
- Compreender o uso da legislação pelos latifundiários para retardar a ganho de direitos dos cativos;
- Pensar em como os cativos se entendiam como sujeitos individuais e procuravam meios para escaparem da condição de submissão;
- Perceber que o índio e o escravo estavam profundamente imersos na regras da sociedade em que viviam e de muitas maneiras aproveitavam as brechas por ela apresentadas para melhorarem sua condição de vida.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

- Leitura do texto didático VII: ler a última parte que se refere a revoltas coletivas dos escravos e a aos litígios jurídicos.
- Por meio de questionamento levantar os conhecimentos prévios dos alunos;
- Aula expositiva dialogada;
- Pedir a leitura do texto pelos alunos com intervenções durante a leitura para esclarecimento do texto;
- Discutir a importância destas práticas de resistência para a condição de sujeito dos escravos;
- Orientação/realização da atividade. Separar os em grupos de 4 (5 grupos) e um grupo com 5 alunos (5 min.), entregar para cada grupo um documento e pedir para que respondam o questionário(15/20 min.), no segundo momento pedir que apresentem as respostas sobre o Documento recebido para toda a turma (20/25 min.). Ficar ainda um texto para ser construído em casa sobre resistências escravas e como elas nos ajudam a entender os negros e índios como sujeitos ativos na sociedade colonial da América Portuguesa.

MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS:

Fotocópia do texto didático (entregue na aula anterior), giz e lousa.

AVALIAÇÃO:

Realização da atividade V

BIBLIOGRAFIA:

FIGUEIREDO, Luciano. A era da escravidão. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. Coleção Revista de História no Bolso.

MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo; Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John. Revista de História da Biblioteca Nacional. Dossiê Escravidão: *Bandeiras Mestiças*. Ed. nº 34, jul de 2008. P. 16-21.

REIS, João José; GOMES Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. Brasiliense; São Paulo, 1986.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

VAINFAS, Ronaldo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Dossiê Escravidão: *Contra os abusos sexuais*. Ed. nº 54. Mar. 2010. p. 20-21.

ANEXO 11.1:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 1: “[...] caso da índia Antônia, trazida contra sua vontade dos 'sertões' do rio Amazonas por Diogo Freire, que depois a vendeu para Antônio Vieira, da Vila de Tapuitapera, no Maranhão, em cujo poder se conservou a índia, 'sem repugnância pelo bom tratamento que ele lhe dava'. Ao ser vendida a outro morador, que a maltratava, Antônia decidiu buscar sua liberdade enviando uma petição à Junta das Missões do Maranhão. Na reunião de Junho de 1739, ela foi considerada 'forra e livre de cativoiro', já que Diogo Freire não apresentou um título legítimo de escravidão.”

“Requerimento semelhante foi proposta na Junta do Pará em 1751, pelo Procurador dos índios Manuel Machado. A índia Esperança, da aldeia de Mortigura, solicitava ser retirada do poder de Sebastião Gomes, reclamando do tratamento cruel e de ser forçada a servi-lo. A Junta também considerou a índia livre.”

Document I - Fonte: MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?
- 5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.

6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezán

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 2: “Foi o que aconteceu com Mônica e suas três filhas – Maria, Marcelina e Ignácia Carneira -, moradores no Maranhão. Em 1733, elas reivindicaram sua liberdade contra Dâmaso Ribeiro Viegas e sua filha Tereza Maria de Jesus, declarando nos autos que eram filha e netas da índia Sabina, retirada ainda menina da aldeia Maracanã pelo padre Pedro Gonçalves para aprender o ofício de costureira e São Luís. Precisando viajar para capitania de Pernambuco, o padre deixou Sabina na casa de seu tio, Antônio Carvalho, recomendando que a enviasse para a aldeia depois do aprendizado. Descumprindo o trato, Antônio casou Sabina com seu escravo Alexandre, também índio, e dessa união nasceram vários filhos, entre eles a citada Mônica.

Ponderando que as índias eram descendentes de ventre livre e que não havia sido apresentado registro de escravidão, o ouvidor José de Souza Monteiro sentenciou 'por livres as autoras e seus produtos para poderem viver com quem quisessem'. Mas os réus apelaram, e, em junho de 1738, as índias foram consideradas escravas legítimas pela Junta das Missões do Maranhão, dando início a uma batalha que se arrastou por décadas. [...] Analisado em várias sessões da Junta, só em novembro de 1756 o processo foi concluído: Mônica e suas filhas foram consideradas escravas.”

Documento II - Fonte: MELLO, Marcia Eliane A. Souza. A reconquista da liberdade. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 23 - Agosto de 2007. p. 76-79.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?
- 5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.
- 6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 3: “Martinha era escrava do capitão Martiniano José de Moura Magalhães [...] Em abril de 1817, o capitão chamou várias pessoas à sua propriedade para testemunharem a confecção da carta de alforria de Martinha, a ser concedida mediante pagamento de 130 mil-réis. A indenização monetária pela liberdade da escrava seria aceita em virtude do 'bom comportamento' que ela sempre demonstrou, tratando 'com amor e zelo os filhos pequenos de seu senhor'.

O acordo entre as partes foi firmado na presença dos proprietários Raimundo José Correia Prado e Francisco Lobo, e do escrivão José Correia Prado, que emitiu o recibo comprovando o pagamento da alforria. Dias depois de efetuada a transação, o capitão, aconselhado por seu filho, ameaçou desfazer o negócio alegando que a quantia apresentada era insuficiente. Munida do recibo que atestava sua alforria, Martinha fugiu e, com o apoio das testemunhas do acordo, impetrou uma ação para garantir sua liberdade.”

Documento III - Fonte: SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?
- 5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.
- 6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 4 “[...] escravo Francisco, de propriedade de dona Rosa Angélica Pinto, residente em Santo Amaro, no Recôncavo Baiano. Auxiliado pelo advogado Lázaro do Sacramento Baraúna, Francisco depositou 150 mil-réis em juízo e acionou sua senhora na Justiça alegando ser essa quantia suficiente para alforriá-lo, tendo em vista sofrer de vários males, entre os quais 'hepatite crônica, hérnia umbilical, cegueira no olho direito devido a uma catarata e moléstias de pele, devido a uma sífilis'. Indignada com a oferta, a proprietária recusou o valor, exigindo pelo menos 800 mil-réis, tendo em vista as qualidades profissionais do cativo, que era 'caldeireiro, ferreiro e funileiro'. Este impasse no âmbito doméstico levou Francisco a pedir o arbitramento à Justiça, o que foi prontamente aceito pelo juiz. Na avaliação, o perito nomeado pela senhora fixou o valor a ser pago em 600 mil-réis, enquanto o perito indicado pelo curador do escravo o avaliou em 450 mil. Diante desta diferença, um terceiro árbitro, nomeado pelo juiz, acabou concordando com o menor valor indicado. Francisco não vacilou e no mesmo dia depositou os 300 mil-réis restantes para completar o valor arbitrado, passando a gozar de sua liberdade.”

Documento IV - Fonte: SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?

5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.

6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 5 “[...] em outubro de 1887 [...] a crioula Faustina, de 48 anos, e seus filhos Benedito, de 30 anos, Ildefonso, de 23, e Sebastião, de 9 anos, que contestaram o cativo do tenente João Martins Ferreira, morador na vila de Maraú, no sul da província da Bahia, alegando serem filhos e netos da africana Constância, que havia entrado ilegalmente no Brasil. Para provar este fato, os cativos apresentaram várias testemunhas, muitas das quais eram ex-escravos, como João Nagô. [...] Mas acabaram todos livres antes do fim do processo, pois foi decretada a Abolição.”

Documento V - Fonte: SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?
- 5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.
- 6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Turma: 9º “B”

Estagiário: João Luiz Fernandes Borghezan

Professor: Fernando Leocino da Silva

Atividade n. 5

Leia atentamente o documento abaixo:

Documento 6 “[...] Depois de um dia aparentemente normal, ele [João] invadiu a residência senhorial, abriu o oratório da família, ajoelhou-se e rezou em voz baixa, dirigindo-se em seguida para o local onde se encontrava a espingarda do seu senhor. Tomou-a e, segundo consta, saiu pronunciando as seguintes palavras: 'Deus ponha a minha alma onde quiser'. Assustada, a cunhada do senhor gritou, desesperada, que João estava armado e queria se matar. João teria pronunciado outras palavras ainda mais ofensivas e diretas que anunciavam o seu desejo: 'Vosmecê pode hoje mandar o que quiser, porque hoje se acaba a lida'. Foi seguido por outro escravo que pretendia impedir aquele ato; porém, com as ameaças de João de que acabaria também com a vida do companheiro, a senhora manda este retornar. João pôs a boca da espingarda sobre o peito e, com o pé no gatilho, disparou a arma, que estava descarregada. Mas este detalhe não o impediu de realizar seu desejo. Decidido, foi à senzala, onde carregou a espingarda de encontro à parede, com seu cano dirigido para o lado esquerdo do peito, e com a ajuda do cabo do rodo de farinha, empurrou o gatilho disparou a arma e caiu morto.”

Documento VI - Fonte: SILVA, Ricardo Tadeu Caires. Senhores no banco dos réus. Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 14 - Novembro de 2006. p. 59-63.

ATIVIDADE V:

Agora que você e seu grupo já leram o documento, façam a seguinte análise:

Parte I

- 1) Levante hipóteses sobre quais foram os documentos consultados para a construção dessa narrativa.
- 2) Onde e quando ocorre o episódio narrado?
- 3) Qual é o episódio narrado pelo documento?
- 4) Quais os personagens deste documento e qual o grupo social e étnico de cada um?

5) Este episódio narrado está relacionado às formas de resistência escrava estudadas? Se sim, expliquem que forma de resistência seria essa e qual o seu motivo.

6) De acordo com o documento, este ato de resistência foi bem sucedido? Justifiquem a resposta.

Parte II- Após a análise, exponham o documento para os demais colegas da sua sala, de acordo com os itens levantados na parte 1 da atividade.

Parte III- A partir das exposições dos outros grupos e da leitura do documento e do texto didático sobre as resistências escravas, elaborem um texto refletindo sobre as diversas formas de resistências escravas e como elas nos ajudam a compreender esses grupos como sujeitos históricos da América Portuguesa.



OS PERIGOS

O que fez o sol e a lua avisou aos talinos que tomassem cuidado com os mortos.

Durante o dia os mortos se escondiam e comiam goiaba, mas pelas noites saíam a passear e desafiavam os vivos. Os mortos ofereciam combates e as mortas, amores. Na luta, desapareciam quando queriam; e no melhor do amor ficava o amante sem nada entre os braços. Antes de aceitar a luta contra um homem ou deitar-se junto a uma mulher, era preciso roçar-lhe o ventre com a mão, porque os mortos não têm umbigo.

O dono do céu também avisou aos talinos que tomassem muito mais cuidado ainda com gente vestida.

O chefe Cãicihu jejuou uma semana e foi digno de sua voz: Breve será o gozo da vida, anunciou o invisível, o que tem mãe mas não tem princípio: Os homens vestidos chegarão, dominarão e matarão.



A TEIA DE ARANHA

Bebeágua, sacerdote dos síoux, sonhou que seres jamais vistos teciam uma enorme teia de aranha ao redor de sua aldeia. Despertou sabendo que assim seria, e disse aos seus: Quando essa estranha raça termine sua teia de aranha, nos trancará em casas cinzentas e quadradas, sobre terra estéril, e nessas casas morreremos de fome.



O PROFETA

Deitado na esteira, de boca para cima, o sacerdote-jaguar de Yucatán escutou a mensagem dos deuses. Eles falaram através do telhado, montados sobre sua casa, em um idioma que ninguém entendia.

Chilam Balam, que era boca dos deuses, recordou o que ainda não tinha acontecido:

— Dispersados serão pelo mando as mulheres que cantam e os homens que cantam e todos os que cantam... Ninguém se livrará, ninguém se salvará... Muita miséria haverá nos anos do império da cobiça. Os homens, escravos haverão de fazer-se. Triste estará o rosto do sol... Se despovoará o mando, se fará pequeno e humilhado...

1495

Salamanca

A PRIMEIRA PALAVRA VINDA DA AMÉRICA

Elio Antonio de Nebrija, sábio em línguas, publicou aqui seu "Vocabulário espanhol-latino". O dicionário inclui o primeiro americanismo da língua castelhana:

Canoa: Nau de um tronco.

A nova palavra vem das Antilhas.

Essas barcas sem vela, nascidas de um tronco de ceiba, deram as boas-vindas a Cristóvão Colombo. Em canoas chegaram das ilhas remando, os homens de longos cabelos negros e corpos lavrados de signos vermelhos. Se aproximaram das caravelas, ofereceram água doce e trocaram ouro por pequenos discos de latão, desses que em Castilha valem um maravedí.

Blog do Emir Sader| Copyleft

Blog do Emir Sader, sociólogo e cientista, mestre em filosofia política e doutor em ciência política pela USP - Universidade de São Paulo.

12/10/2011: O maior massacre da história da humanidade

12 de outubro marca o início dos maiores massacres da história da humanidade. A chegada dos colonizadores, invadindo e ocupando o nosso continente – até aí chamado Aby ayala pelas populações indígenas –, representava a chegada do capitalismo, com o despojo das riquezas naturais dos nossos países, da destruição das populações indígenas e a introdução da pior das selvagerias: a escravidão. Chegaram com a espada e a cruz, para dominar e oprimir, para impor seu poder militar e tentar impor sua religião.

Centenas de milhões de negros foram arrancados dos países, das suas famílias, do seu continente, à força, para serem trazidos como raça inferior, para produzir riquezas para as populações ricas da Europa branca e colonizadora. Uma grande proporção morria na viagem, os que chegavam tinham vida curta – de 7 a 9 anos –, porque era mais barato trazer nova leva de escravos da África.

Os massacres das populações indígenas e dos negros revelava como o capitalismo chegava ao novo continente jorrando sangue, demonstrando o que faria ao longo dos séculos de colonialismo e imperialismo. Fomos submetidos à chamada acumulação originária, aquele processo no qual as novas potências coloniais d'sputavam pelo mundo afora o acesso a matérias primas, mão de obra barata e mercados. A exploração colonial das Américas fez parte da disputa entre as potências coloniais no processo de revolução comercial, em que se definia quem estaria em melhores condições de liderar o processo de revolução industrial.

Durante mais de 4 séculos fomos reduzidos a isso. Os ciclos econômicos da nossa história foram determinados não por decisões das populações locais, mas das necessidades e interesses do mercado mundial, controlado pelas potências colonizadoras. Pau brasil, açúcar, açúcar, borracha, no nosso caso. Ouro, prata, cobre, carne, couro, e outras tantas riquezas do novo continente, foram sendo reiteradamente dilapidados em favor do enriquecimento das potências colonizadoras europeias.

Assim foi produzida a dicotomia entre o Norte rico e o Sul pobre, entre o poder e a riqueza concentrada no Norte – a que eles chamavam de “civilização” – e a pobreza e a opressão – a que eles chamavam de “barbárie”.

O início desse processo marca a data de hoje, que eles chamam de “descoberta da América”, como se não existissem as populações nativas antes que eles as “descobrissem”. No momento do quinto centenário buscaram abrandar a expressão, chamando de momento de “encontro de duas civilizações”. Um encontro imposto por eles, baseado na força militar, que desembocou no despojo, na opressão e na discriminação.

Não nos esqueçamos disso, demos à data seu verdadeiro significado, que nos permita entender o presente à luz desse tenebroso passado de exploração e de massacre das populações indígenas e das populações negras.

Postado por Emir Sader às 12:24

Fonte: http://www.cartamaior.com.br/templates/postImprimir.cfm?pos_id=775&blog_id=1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DISCIPLINA: Estudos Latino Americanos
PROFESSORES: Maurício José Sieverdt

Atividade com o texto 12/10/2011: O maior massacre da história da humanidade

Após a leitura do texto os alunos e alunas em duplas deverão:

1. Pesquisar no dicionário, ou UCA, o significado das seguintes palavras: massacre, despojo, capitalismo, oprimir, colonialismo, imperialismo, acumulação, originário, ciclo, reiterar, dilapidar, dicotomia, barbárie, abrandar, discriminação, exploração.
2. Após o trabalho de esclarecimento dos significados das palavras acima, produzam uma pequena redação relatando o que compreenderam do texto e qual a sua relação com a disciplina de Estudos Latino Americanos.

AMÉRICA ESPANHOLA

A primeira coisa que chama a atenção na América Espanhola é o tamanho do império. Ele se estendia da Argentina até uma parte enorme de onde hoje estão os EUA (o Texas e a Califórnia, por exemplo). Como administrar uma área tão grande, tão diferenciada e com dezenas de milhões de habitantes? Se levamos em conta esse problema, o melhor não seria falar em colônia espanhola mas em colônias, no plural. Porque o Estado espanhol (ou seja, as autoridades na Espanha) dividia a América em várias regiões administrativas. O maiores territórios foram chamados de vice-reinos e os outros, menores e estrategicamente colocados, tomaram-se capitanias-gerais. Repare a diferença. No século XVI, a capital do Brasil era Salvador, e no século XVIII passou a ser o Rio de Janeiro. E qual era a capital da América Espanhola? Não existia! O que havia eram várias capitais. Ou seja, cada vice-reino ou capitania-geral tinha uma cidade que servia de centro administrativo. Muitas vezes, uma dessas regiões tinha mais ligações econômicas com a metrópole do que com a região vizinha.

As maiores autoridades coloniais eram os chamados vice-reis, nobres espanhóis nomeados pelo próprio rei da Espanha. Vinham para a América, governavam durante alguns anos e depois eram substituídos. Os criollos, que eram brancos e grandes proprietários, sentiam-se discriminados. Filhos de espanhóis, mas nascidos na América, apenas em raríssimas ocasiões conseguiram nomeações para ocupar os altos postos da administração colonial. Os reis preferiam os nobres nascidos na Europa. Você pode imaginar o ressentimento dos *criollos*, que formavam a elite colonial.

Por causa da mineração, as cidades se destacaram desde os primeiros tempos da colonização espanhola na América. As cidades eram governadas por assembleias de homens ricos, os *cabildos*, que eram parecidos com as câmaras municipais do Brasil colonial.

A principal atividade econômica da América Espanhola era a mineração. Havia minas de ouro na Colômbia, por exemplo, mas as maiores riquezas vieram da extração de prata. Você se lembra que, na época da conquista, os espanhóis saquearam os impérios inca e asteca, levando muito ouro e prata para a Espanha. Depois, passaram a levar a prata que estava sendo arrancada das entranhas da terra: exploravam a mão-de-obra indígena nas minas. No século XVI, a maior parte da prata vinha das minas do Peru e da Bolívia. No século XVII, saía principalmente do México. E era muita prata. Para você ter

uma ideia, entre 1600 e 1800, a América Espanhola produziu sozinho 85% da prata de todo o planeta Terra. Ou seja, cinco vezes mais do que o resto do mundo somado!

A prata espanhola se espalhou pela Europa. Para começar, pelo comércio. A Espanha importava mercadorias e pagava com moedas de prata. A circulação de riquezas estimulou a economia europeia no século XVI. As oficinas de artesanato e as manufaturas produziam mais e com melhor qualidade porque queriam receber as moedas de prata. Os comerciantes ampliaram suas ofertas e os pontos atingidos. Mas a Espanha não foi tão beneficiada assim. Porque a maior parte da prata foi gasta com o luxo da nobreza, ou seja, com a importação de artigos finos e com a construção de palácios grandiosos e caros. Com isso, houve pouco desenvolvimento das manufaturas nacionais. Depois do declínio da mineração, a Espanha não teria ouro nem manufaturas, mas a Inglaterra era um país enriquecido com as exportações de tecidos manufaturados. Como já se disse, o ouro deixou buracos na América, palácios na Espanha e fábricas na Inglaterra.

A prata também saía de forma ilegal da América. Havia roubos de carga no oceano. Centenas de navios espanhóis foram atacados por piratas e corsários (piratas a serviço do Estado), que roubaram riquezas incalculáveis. O capitão Francis Drake se tornou herói nacional da Inglaterra porque foi o mais bem-sucedido ladrão e assassino dos sete mares! Para evitar os roubos, os navios espanhóis passaram a seguir em comboios (frota), o que tornava o transporte muito lento e caro. A prata também saía ilegalmente por meio do contrabando. Os colonos importavam mercadorias de outros países, desres-

peitando o monopólio colonial. A entrada do rio da Prata, entre o que são hoje o Uruguai e a Argentina, era infestada de navios ingleses, que levavam prata contrabandeada.

A atividade colonial que mais transferia riquezas para a Espanha era a mineração. Porém a que mais utilizava a mão-de-obra era a agricultura. Como vimos, a maioria das terras férteis pertencia aos colonos brancos. Os plantations (latifúndios, monocultores e exportadores) produziam açúcar, tabaco, algodão e cacau. Mas também havia fazendas (haciendas) ligadas ao mercado de abastecimento interno das próprias colônias. Forneciam trigo, milho, batata, arroz e frutas, por exemplo. No vice-reino do Prata (onde hoje estão a Argentina e o Uruguai), desenvolveram-se fazendas de gado bovino e ovino (carneiros).

E quem trabalhava nas minas e nas plantações? A maioria dos trabalhadores eram índios. Vimos anteriormente que eles estavam submetidos ao trabalho compulsório, ou seja, eram forçados a trabalhar. Não eram escravos mas também não eram livres. No início da colonização espanhola, os índios foram submetidos à *encomienda*. A autoridade espanhola da região exigia que a aldeia indígena pagasse impostos em forma de produtos (milho, tecidos, prata, caça, etc.) e trabalho gratuito alguns dias por semana. Os tributos eram tão altos que as comunidades praticamente ficavam sem nada para sobreviver. Para piorar, os índios eram submetidos a um regime de trabalho forçado tão pesado que não resistiam. Em poucos anos, milhões de índios morreram superexplorados pelo sistema de *encomienda*. O próprio rei da Espanha baixou um decreto proibindo esta forma de exploração.

Na maior parte da história colonial espanhola, predominou o sistema de *repartimiento*, que também foi chamado de *mita* ou de *quaqueitl*. Tratava-se de uma adaptação das relações de trabalho que já existiam entre os incas e os astecas. Como funcionava? Os espanhóis sorteavam alguns índios de uma aldeia. Os sortudos azarados eram obrigados a trabalhar por um certo tempo (quatro anos seguidos, por exemplo) na fazenda de um colono, na mina, na oficina, ou ainda nas obras públicas (estradas, muralhas, etc.). Não eram livres para se recusar. Mas também não eram escravos, porque não podiam ser vendidos nem eram forçados a trabalhar a vida inteira. Eventualmente, até recebiam salários. Depois de alguns meses, ou anos, estavam livres para fazer o que quisessem.

Outro sistema de trabalho servil, que até hoje existe em alguns lugares do continente, inclusive no Brasil, é a *servidão por dívidas*, também chamado de sistema do barracão. O trabalhador recebe o salário depois de um período de trabalho (semanas ou meses). Enquanto isso, compra fiado (comida, bebida, ferramentas) no barracão do fazendeiro. Depois de um tempo, sua dívida com o fazendeiro é maior do que tem para receber. O fazendeiro impede que o trabalhador vá embora até que salde a dívida, o que nunca acontece. Hoje, esse sistema é proibido por lei e chega a ser apelidado de *trabalho escravo*. Afinal, ninguém pode prender uma pessoa por causa de dívidas. Mas, na América Colonial, a lei permitia este tipo de exploração.

O massacre na época da conquista, a fome, as doenças e o excesso de trabalho mataram milhões de indígenas. As ilhas do Caribe e a costa do Peru, por exemplo, ficaram quase desabitadas. Como conseguir mão-de-obra? Trazendo de outro continente. Foi assim que milhões de escravos de origem africana foram para a América Espanhola, principalmente para o Caribe (no século XIX, Cuba foi a maior produtora mundial de açúcar).

A América espanhola também conheceu trabalhadores livres. A maioria não recebia salários de um patrão porque ainda não existia capitalismo. O usual era trabalhar por conta própria, sozinho ou com a família. Por exemplo, o camponês que vivia da sua roça, o sapateiro, o pequeno comerciante, o ferreiro, o padeiro.

SCHMIDT, Mário. História Crítica.

A sociedade colonial espanhola era muito desigual e, repare bem, as posições sociais também correspondiam às diferenças raciais. No topo estavam a elite colonial, os grandes proprietários, os homens ricos. Os mais poderosos eram os peninsulares (apelidados de *chapetones*), que tinham nascido na Espanha e ocupavam os cargos mais altos da administração colonial. Depois vinham os *criollos*, que eram brancos, grandes proprietários, filhos de espanhóis, mas nascidos na colônia e por isso com menor presença no Estado colonial. Os trabalhadores livres, os funcionários públicos de menor graduação, os pequenos proprietários eram mestiços de espanhóis com índios. A grande maioria dos trabalhadores submetidos ao trabalho compulsório, como vimos, eram índios. E, lá embaixo, os escravos de origem africana. Essa mistura de diferenças de classe e discriminação racial até hoje marca as sociedades latino-americanas de fala espanhola.

A Igreja Católica teve um papel fundamental na colonização. Os padres fundaram escolas para os colonos, com separação de salas de aula para os brancos e filhos da elite colonial, para os mestiços e até para os índios. A ordem dos jesuítas foi uma das últimas a se instalar na América Espanhola. Os jesuítas preferiram viver no interior, onde organizavam missões. As missões (também chamadas de reduções ou *reducciones*) eram aldeias onde os índios podiam ser catequizados. Os índios conservavam muitos elementos da sua cultura original, mas também absorveram a cultura europeia. Por exemplo, construíam igrejas e compunham músicas em estilo barroco, convertiam-se ao cristianismo. O trabalho nas missões era comunitário. Uma parte do que produziam ia para o papa, mas a maior parte ficava na aldeia.

As primeiras missões foram fundadas no século XVII. Espalharam-se da Argentina até a Califórnia. Para que você possa ter uma ideia da dimensão grandiosa: as missões jesuítas no Paraguai chegaram a organizar mais de 130 mil índios guaranis em diferentes aldeias. Os Estados espanhol e português não viam com bons olhos o crescimento autônomo das missões. No século XVIII, os reis da Espanha e de Portugal expulsaram os jesuítas da América. As missões ficaram fragilizadas, sofreram ataques militares e acabaram se dissolvendo. Hoje, só existem sombras e ruínas, e talvez um grito agonizado de índio nas noites silenciosas.



UFSC – CED – CA – Ensino Médio – História – Prof. Fernando Leocino da Silva

A terra do pau-brasil

Quando os portugueses chegaram ao território que mais tarde constituiria o Brasil, aqui viviam 5 ou 6 milhões de nativos. Eles não tinham a noção de país e nenhum povo se considerava dono de todas as terras do Brasil, diferentemente dos portugueses, que tomaram o território como propriedade do rei de Portugal e que chamaram todos os habitantes, genericamente, de "índios", sem observar suas diferenças culturais.

Depois de avistar o monte Pascoal, no dia 22 de abril de 1500, a esquadra de Pedro Álvares Cabral permaneceu dez dias na terra que chamaram de Ilha de Vera Cruz [1]. O contato com os indígenas foi pacífico, conforme relatou o escrivão Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Nos anos seguintes, outras expedições enviadas ao Brasil constataram que não se tratava de uma ilha, e o nome foi alterado para Terra de Santa Cruz. Mas a grande quantidade de pau-brasil nas matas litorâneas acabou inspirando o apelido Terra do Brasil, que permaneceu [2].

O pau-brasil crescia em meio à mata Atlântica, entre o Rio Grande do Norte e o Rio de Janeiro. É uma árvore com 20 m de altura, em média, de tronco vermelho-escuro. Chamada pelos índios de ibirapitanga ("pau vermelho", em tupi), sua madeira fornecia um corante para tecidos. Os portugueses usaram os indígenas para extrair o pau-brasil, dando-lhes em troca alguns objetos, tais como espelhos, miçangas e pedaços de tecidos coloridos. As árvores eram derrubadas com machados de pedra, mas, depois que os nativos conheceram as ferramentas de metal, passaram a exigí-las em troca da madeira [3].

As árvores cortadas eram guardadas nas feitorias, enquanto se esperava a chegada dos navios que as transportariam para Portugal [4]. Comparado com as especiarias que vinham da Índia, o pau-brasil dava pouco lucro a Portugal. Por isso, o governo português dedicou esforços e recursos para suas ricas colônias orientais e entregou a exploração do pau-brasil (que era monopólio real) a particulares, exigindo em troca o quinto (20%) dos lucros.

Nas primeiras décadas (1500 a 1530), o contato entre indígenas e europeus parece ter sido pacífico. Desejosos de obter os instrumentos que lhes eram muito úteis, os nativos se antecipavam à chegada dos "brasileiros" (os comerciantes de pau-brasil), abateando centenas de árvores. Aventureiros franceses e espanhóis também fizeram escambo de pau-brasil com os indígenas. A presença dos franceses tornou-se constante, chegando a ameaçar o domínio de Portugal sobre alguns pontos do litoral brasileiro [5].

0041 O portulano de Lopo Homem e Pedro Reinel

Este portulano de 1519 mostra que, nessa época, os portugueses já conheciam boa parte do litoral brasileiro, seus habitantes, sua flora e sua fauna. Ao longo do litoral aparecem nomes de rios, portos e baías. Que nome os autores do portulano deram à terra? Em que atividades os indígenas são retratados?

0042 Carta ao rei de Portugal

"Vendo do mar, o sertão nos pareceu muito grande, porque, ao estender os olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos a perder de vista. Até agora não pudemos saber que haja aqui ouro, prata, ou alguma coisa de metal ou ferro; nem o vimos. Porém a terra em si tem um ótimo clima, frio e temperado. (...) As águas são muitas, infundas. E esta terra é tão graciosa que, querendo aproveitá-la, tudo dará, em razão das águas que tem. Porém o melhor fruto que se pode tirar desta terra me parece ser salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza deve lançar nesta terra."

Pórtula Asturiano e Rodas Literas. A Carta de Pero Vaz de Caminha, versão ilustrada em linguagem atual. São Paulo: FTD, 2002. p. 75-2.

0043 A rica Lisboa

Esta gravura de Theodor de Bry mostra o porto de Lisboa no século XVI, época em que era o mais movimentado da Europa. Por quê? De onde chegavam tantos navios? O que traziam? Descreva a cena.

ATIVIDADES

- 1) Quem realizava o trabalho de retirada do pau-brasil? O que recebiam em troca?
- 2) Por que o governo português não demonstrou grande interesse pelo Brasil nos primeiros trinta anos depois do descobrimento?
- 3) No comércio do pau-brasil, quem lucrava mais: os portugueses ou os holandeses? Explique.

RODRIGUE, Joelza Ester. História em documento: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2006.

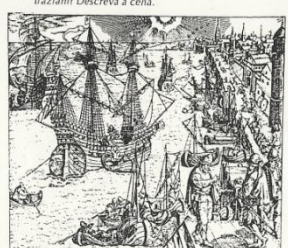
A esquadra de Cabral não foi a primeira que chegou ao Brasil. Em 26 de janeiro de 1500, a esquadra do espanhol Vicente Pinzón chegou a algum ponto do litoral entre Pernambuco e Ceará, onde entrou em choque com os polígares. Seguiu viagem, os espanhóis subiram o rio Amazonas, que chamavam Mare Dulce. Regressaram por Espanha levando 36 indígenas como escravos.

Os portugueses já conheciam pau-brasil: havia uma espécie semelhante em Sumatra, ilha sudeste asiática de onde a madeira era exportada em forma de pó para a Europa desde o século XI. Na América, as florestas da Venezuela e da região do Caribe também têm pau-brasil.

Dá-se o nome do escambo à troca de uma mercadoria por outra, sem uso de dinheiro.

Cada navio levava cerca de 5 mil toneladas de pau-brasil. Calcula-se que, no século XV, cerca de 2 milhões de árvores foram derrubadas. Em Lisboa, as toras de pau-brasil eram vendidas para comerciantes. Em Amsterdã, onde eram revendidas para as feitorias da Itália e da França.

Os índios distinguem os franceses, que chamavam de "mar", dos portugueses, denominados "pero".

ANEXO 16:

Texto: Índigenas brasileiros de hoje falam do passado.

“A primeira invasão de nossa terra: Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia. Essa praia era terra da nação tupiniquim. Fazia muito tempo que os índios Tupiniquim moravam naquela terra! Fazia muito tempo que os índios Tupiniquim plantavam naquela terra! Mas os portugueses não respeitaram o direito da nação Tupiniquim.

Os portugueses puseram um marco de pedra na terra Tupiniquim. Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de Portugal. Puseram um marco para dizer que aquela terra era do rei de Portugal. Isso aconteceu no dia 22 de abril de 1500. [...] Rezaram uma missa para festejar a invasão de nossa terra... Todos os índios que moravam ali foram espionar os portugueses chegarem. Viram os portugueses botarem o marco e não reclamaram... Os índios Tupiniquim não estavam sabendo o que os portugueses queriam. Eles não sabiam que os portugueses tinham vindo ocupar a nossa terra. Eles não sabiam que os portugueses tinham vindo mudar nossa vida. Por isso, eles até deram presente para os portugueses.

Antes dos portugueses chegarem, cada lugar de nossa terra tinha um nome. Os rios já tinham nome. As lagoas já tinham nome. Mas logo os portugueses trocaram nos nomes de tudo. O lugar onde eles encostaram as caravelas, eles chamaram de Porto Seguro. O primeiro morro que eles enxergaram, eles chamaram de Monte Pascoal. Os Tupiniquim já tinham dado nome para esses lugares. Os portugueses mudaram o nome da terra. Mas não mudaram só o nome da terra. Os portugueses roubaram a terra também.

A terra do povo Tupiniquim era grande. Até hoje, a nação Tupiniquim está lutando para conseguir um pedacinho de terra. Assim aconteceu com a nação Tupiniquim. Assim foi acontecendo com todas as nações indígenas. Assim ainda acontece hoje: com a nação Guarani, com a nação Wapixana, com a Nação Nambiquara, com a nação Kaingang, com a nação Apurinã, com a nação Guajajara, com a nação Suruí, com a nação Yanomami, e com quase todas as nações indígenas! Os portugueses vinham com a conversa mansa parecendo amigos. Mas estavam querendo mesmo era dominar o nosso povo!”

(Fonte: História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes/Conselho Indigenista Missionário, 1986, p. 87-90).

Para refletir e responder seguindo o ponto de vista do texto:

- Como os indígenas interpretam a “descoberta” do Brasil?
- Qual foi a atitude dos portugueses ao chegar?
- Como agiram em relação aos povos que encontraram?
- E estes, em relação aos portugueses?

ANEXO 17:

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Centro de Ciências da Educação – CED
Colégio de Aplicação – CA
Ensino Fundamental – História
Professor: Fernando Leocino da Silva
Estudante: _____

8ª série - 20/04/2012

Avaliação de História – 1º. trimestre

O processo de exploração da “América” pelos Estados europeus a partir do final do século XV deu início a um longo processo marcado por ações como: apropriação de riquezas, genocídio dos nativos, destruição de patrimônios naturais e culturais, etc.

Destacamos, ao longo das últimas semanas de aula, que este processo registrou como um dos principais resultados um significativo **CHOQUE CULTURAL** entre nativos e europeus. Para esta análise, buscamos reconhecer as diferentes percepções (“pontos de vista”) tanto dos “conquistados” quanto dos “conquistadores” através do:

- Filme “**Caramuru – a invenção do Brasil**” (do diretor Guel Arraes, 2001);
- Texto (trecho) “**Carta de Pero Vaz de Caminha**” (de 1500);
- Texto “**Pindorama e seus habitantes**” (de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, de 2010);
- Texto “**A terra do pau-brasil**” (de Joelza Rodrigue, de 2006);
- Texto “**Indígenas brasileiros de hoje falam sobre o passado**” (publicado em nome do Conselho Indigenista Missionário, de 1986).

Considerando estas discussões, elabore de forma individual **um texto** que aborde a temática **CHOQUE CULTURAL** a partir do que foi observado nas fontes analisadas e discutidas em sala de aula (lembre-se de registrar as fontes de consulta).

Para esta atividade poderá ser utilizado seus registros da observação do filme, suas anotações no caderno, bem como os textos e atividades entregues pelo professor.

A sua produção textual deve ser estruturada da seguinte forma:

1. Título;
2. Introdução;
3. Desenvolvimento;
4. Considerações finais.

(Obs. Os itens 2, 3 e 4 não precisam ser identificados no corpo do texto.)

Boas reflexões!



Agricultores e indígenas disputam posse de terras

A briga coloca, de um lado, quem tem o direito histórico, e, de outro, trabalhadores que compraram uma área dentro da lei

DARCI DEBONA

(darci.debona@diario.com.br)

De acordo com a física, dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo. Em Santa Catarina, essa lei, na prática, gerou disputa de terras entre indígenas e agricultores. De um lado, os que reivindicam o direito histórico de posse sobre determinadas áreas, e de outro, os que compraram as terras vendidas por colonizadoras, sob autorização do Estado.

E como as leis da Física já previam, isso tem gerado disputas, angústia e até conflito com morte.

Em Abelardo Luz, o ex-presidente do Sindicato Rural, Olices Stefani, foi morto numa barreira indígena, em 2004, durante uma manifestação pela criação da Terra Indígena de Toldo Imbu. Em Sede Trentin, em Chapecó, ocorreram incêndios em construções de agricultores na área que foi ampliada de Toldo Chimbanguê. Em Saudades, os guarani foram ameaçados por agricultores, que não permitem a criação de uma reserva indígena naquela região.

Os agricultores questionam judicialmente a criação ou ampliação de áreas indígenas. Para o presidente da Federação da Agricultura do Estado de Santa Catarina (Faesc), José Zeferino Pedrozo, muitas comunidades rurais têm vivido sob a ameaça de expropriação de suas terras. Ele disse que a Constituição garante o direito aos indígenas das áreas que eles tradicionalmente ocupam, mas vê equívocos nessa interpretação na criação ou ampliação desses espaços. Pedrozo citou que uma Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados criada em 1999 constatou que o processo de demarcação é arbitrário e concentra o poder nas mãos da Fundação Nacional do Índio (Funai).

— A forma como o governo federal vem conduzindo a questão estimula o conflito — disse Pedrozo.

O coordenador da Fundação Nacional do Índio de Chapecó, responsável por todo o Oeste de SC e parte do Paraná, Pedro Possamai, afirmou que as áreas indígenas são identificadas por estudos antropológicos que constatarem se há evidências que eles moraram naquele local, como a existência de cemitérios, por exemplo. Depois, o estudo é avaliado pela Funai, encaminhado ao Ministério da Justiça, que publica uma portaria declarando área indígena. Após, é sancionado pelo governo federal.

Possamai disse que reconhece o direito dos agricultores de serem indenizados. O problema é que a União não indeniza terras indígenas, pois, juridicamente, essas terras já pertenceriam à União. Os índios têm apenas a posse dessas terras, mas não são os donos. Com isso, no entendimento do administrador da Funai, caberia ao Estado, que permitiu a colonização, indenizar as terras. Possamai disse que a Assembleia Legislativa até havia aprovado um dispositivo para permitir ao Estado fazer isso, mas a lei não foi sancionada.

Problema é antigo e começou com a colonização do Brasil

De acordo com o professor de história da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), José Carlos Radin, o problema tem origem lá na colonização do Brasil, onde a Coroa Portuguesa fazia grandes concessões de terras. O detalhe é que dentro dessas terras havia populações indígenas morando. Em 1850, veio a Lei de Terras, que determinava a escrituração das propriedades. Os indígenas e caboclos não tinham noção de propriedade - explicou Radin.

A assessoria do governo do Estado informou somente que a questão ainda está em avaliação. Enquanto isso, agricultores e índios continuam em pé de guerra.

Fonte: <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/noticia/2011/03/agricultores-e-indigenas-disputam-posse-de-terras-3254026.html> acesso em 17.abr.2012.

I. A lavoura canavieira

Sendo colônia de Portugal, o Brasil deveria dar lucros e atender às necessidades do rei, dos nobres e dos comerciantes da metrópole. Como aqui não se descobriram riquezas minerais (ouro, prata ou pedras preciosas), a Coroa decidiu tornar o Brasil um grande produtor de cana-de-açúcar. O açúcar apresentava bons preços e consumo crescente na Europa. Além disso, os portugueses possuíam experiência nessa lavoura, e o Brasil apresentava condições favoráveis: muita terra, solo fértil, clima quente e úmido.

Em quase todas as capitanias implantaram-se canaviais e engenhos, mas muitos fracassaram. Por volta de 1550, somente São Vicente, Porto Seguro, Ilhéus e, principalmente, Bahia e Pernambuco tinham uma produção significativa.

Para garantir o máximo de rendimento e atender ao mercado externo, plantava-se quase exclusivamente cana, em grande quantidade (monocultura). A lavoura canavieira demandava grandes extensões de terras: os latifúndios. O rei de Portugal autorizou os donatários e os governadores-gerais a doarem sesmarias para a implantação da agricultura extensiva de cana somente àqueles colonos cristãos que tivessem os recursos necessários para explorá-las [1].

Os custos para instalar uma fazenda de cana eram altos. O colono português devia pagar sua viagem ao Brasil, os gastos com a construção da casa-grande, senzala e engenho, o maquinário e as ferramentas, as mudas de cana, a mão-de-obra. Tinha também de garantir seu sustento e de seus trabalhadores durante os meses que esperava até a colheita, a produção e a venda do açúcar.

O engenho compreendia as máquinas e as instalações em que o açúcar e a aguardente (pinga) eram fabricados. Além disso, incluía equipamentos caros, como as moendas, as vasilhas de cobre e as fornalhas. Eram usados, também, animais de tração (bois) para transportar a cana até o engenho e para movimentar as moendas, e muita lenha para alimentar as fornalhas, onde se cozinhava o caldo de cana. No engenho, além dos escravos, trabalhavam alguns assalariados, técnicos especializados, como o mestre-de-açúcar e o feitor-mor.

Poucos colonos possuíam capital para montar um engenho. A maioria, mesmo dispondo de grandes extensões de terra e de muitos escravos, ocupava-se apenas do plantio da cana, dependendo dos senhores de engenho para moê-la.

A cana, natural da Índia, foi introduzida na Península Ibérica, no século VIII, pelos árabes. Até o final do século XIV, o açúcar era uma especiaria utilizada, na Europa, como remédio ou tempero exótico.

No final do século XV, as ilhas portuguesas no Atlântico eram grandes produtoras de açúcar, que já se tornara um bem de consumo de nobreza e de burguesia europeia.

O Estado português, cada vez mais endividado, deixava aos particulares o custo da produção. Só quem dispunha de recursos próprios ou emprestados recobria terras - sinal de que o maior interesse do rei era explorar economicamente o Brasil, e não povô-lo. Por quê?

Com o tempo, o termo engenho passou a designar toda a fazenda de cana (lavoura, pomar, horta, capela, senzala, casa-grande e o setor do "engenho" propriamente).

II. O reinado do açúcar

Sem dinheiro suficiente para os gastos com a lavoura canavieira e o fabrico do açúcar, os senhores de engenho tomaram empréstimos dos holandeses. Parte do transporte do açúcar entre Brasil e Portugal era feito por navios holandeses. O rei de Portugal tinha acordos comerciais e dívidas com os banqueiros e comerciantes de Amsterdã e Antuérpia, grandes centros financeiros e mercantis da época. Para lá seguia o açúcar brasileiro a fim de ser refinado e, depois, vendido para os mercados europeus. Os holandeses vendiam o açúcar refinado, ficando com a maior parte do lucro do açúcar.

Ao soberano português cabiam os impostos pagos pelos colonos e comerciantes e o direito ao monopólio do comércio com a colônia. O comércio colonial rendia muito aos cofres da Coroa. Tudo o que os colonos precisavam vir de Portugal: tecidos, ferramentas, utensílios domésticos, material para construção, velas etc. Portanto, o dinheiro obtido com a venda da cana acabava não ficando no Brasil, pois era gasto com a compra de produtos portugueses.

Entre 1550 e 1650, o Brasil foi o maior produtor mundial de açúcar. As lavouras mais produtivas eram as do Nordeste, especialmente as de Pernambuco. A cana-de-açúcar estimulou outras atividades econômicas no Brasil, como a pecuária.

O gado, além de ser usado como alimento, era a força de tração para o transporte e moagem da cana. Inicialmente, os bois eram criados nas próprias fazendas. Depois, como os fazendeiros precisaram usar toda a terra para o plantio da cana, o gado passou a ser criado no sertão, longe das fazendas. Com isso, a ocupação do Brasil começou a se interiorizar. A pecuária utilizava poucos trabalhadores e instalações simples, o que atraiu os colonos com menos recursos. A produção de carne seca ou salgada e de couro destinava-se ao mercado interno.

A economia açucareira também estimulou a lavoura de tabaco. O fumo, nativo da América, foi levado para a Europa no século XVI e seu uso logo se difundiu. Cultivado no Recôncavo baiano, era exportado em rolos para Portugal e para a África, onde era trocado por escravos.

Para o consumo dos moradores das fazendas e vilas, eram plantados gêneros de subsistência, como mandioca, arroz, milho e feijão. Muitos indígenas também se ocuparam desse tipo de lavoura e ensinaram os portugueses a cultivar plantas nativas do Brasil. Os indígenas também trocavam com os colonos produtos artesanais, como redes, cestas e cerâmicas.

O primeiro engenho do Brasil foi construído por Martim Afonso de Sousa (1533) em associação com o holandês Johann van Hielst. Em 1544, o engenho foi adquirido pela empresa holandesa Erasmo Schetz e Filhos, passando a ser conhecido como São Jorge dos Erasmos.

Portugal importava de outros países europeus a maioria dos produtos manufaturados, contrariando os princípios mercantilistas da época. (Reveja o Capítulo 13, Módulo II.)

Outra fonte de renda para o rei era o tráfico de escravos africanos.

Mesmo depois que a produção canavieira decaiu, o açúcar continuou sendo o principal produto de exportação do Brasil, inclusive durante a época da mineração, no século XVIII. (Veja o mapa do capítulo 18, Módulo I.)

Na época, não existiam cigarros. O fumo era consumido em pó (nos cachimbos ou aspirado) ou em pedacinhos (mascado).

A ARTE DE COLONIZAR

Para "bem colonizar" não é necessário grande empenho ou dedicação individual, basta ter boa vontade e permanecer atento, evitando desperdício de material e aproveitando todos os recursos possíveis para que o "bolo cresça cada vez mais".

Leia com atenção e siga corretamente as instruções, e o sucesso será inevitável:

O primeiro ingrediente da "receita colonial" é a monocultura. Isto é, desenvolva um só produto e o deixe cozinhar em fogo brando até engrossar. Basta escolher um único gênero complementar (sem similar na Europa),

que tenha grande demanda e aceitação no mercado europeu, e desenvolvê-lo em todo o território.

Você, caro leitor, poderia perguntar-nos então: um só produto não estraga a receita? Não! E aí está um dos segredos dessa boa receita. É necessário verificar que, para bem colonizar, é importante sempre levar em conta a ótica do colonizador e não a do colonizado. A monocultura é um ingrediente básico, pois de nada adiantaria plantar gêneros diferentes que não fossem por sua vez facilmente exportáveis e que, por outro lado, levassem a um desenvolvimento interno da colônia a partir da instituição de pequenas propriedades.

O importante nesta etapa da receita é manter-se firme e optar bem (por um produto de grande demanda). Assim, ao mesmo tempo em que se consegue grandes lucros, mantém-se a colônia totalmente dependente (já que não produz a quantidade de gêneros suficientes para a sua própria subsistência).

Porém a receita não é tão simples assim. É preciso então acrescentar o segundo ingrediente básico: o latifúndio.

Refogue a monocultura com o latifúndio e só então você começará a ver os bons resultados. O latifúndio deve vir bem temperado, isto é, as melhores terras e riquezas necessitam estar concentradas nas mãos de poucos senhores.

A massa de seu bolo ganha então cada vez mais consistência, pois de nada adiantaria a monocultura sem que existisse um esquema de exportação em grande escala, que só a mistura com o latifúndio pode proporcionar.

Introduza então o terceiro ingrediente: a exportação. Junte os dois itens anteriores e adicione grandes doses de exportação. Ou seja, toda produção colonial deve ser exportada e vendida pela metrópole, já que o que interessa é a acumulação de capital nas mãos das metrópoles europeias. Nada de "bolos repartidos". A economia colonial deve ser aberta, toda voltada para fora; isto é, para a exportação de gêneros que possam promover altos lucros nas mãos dos colonizadores europeus. Além disso, toda e qualquer transação comercial colonial deve ser feita através da metrópole, garantindo-se dessa forma que a massa não perca "o ponto".

No entanto o bolo murchará se não for adicionado o quarto e último ingrediente básico: a mão-de-obra escrava. O trabalho compulsório, ao mesmo tempo que garante o acúmulo de capital nas mãos da metrópole (em virtude do controle do tráfico de escravos), impede que a produção se organize em pequenas propriedades, já que o trabalhador assalariado tenderia a transformar-se em pequeno proprietário, o que, como vimos, poderia prejudicar o bom funcionamento da receita colonial.

Pronto! Agora junte todos os ingredientes, mexa bem e leve ao forno para dourar.

Sirva quente ou frio, o que importa é o gosto do colonizador.

Enfeite e tempere; use sua própria criatividade contanto que nunca perca de vista os interesses metropolitanos.

Agora é só servir! A família vai gostar.

Bom apetite!

SCWARCZ, Lilian; PAIVA, Miguel. Da colônia ao império: um Brasil para inglês ver latifundiário nenhum botar defeito. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 12-3.

DOC. A
O doce açúcar.

O doce açúcar

A cana-de-açúcar é uma planta de origem asiática, provavelmente de Bengala, conhecida dos europeus desde a Antiguidade, mas considerada simplesmente uma curiosidade exótica. Através dos árabes, a partir do século VIII, os reinos do Ocidente tomaram conhecimento da técnica de extração do açúcar da cana, que chegou primeiro ao Mediterrâneo oriental, nas ilhas de Chipre e de Creta e ao norte da África.

Em Chipre, houve um grande avanço na produção, que era realizada por escravos sírios. Expandiu-se para a ilha da Sicília, com trabalho forçado, em grandes propriedades e voltada para o comércio de exportação. Na península Ibérica também se produzia açúcar, que era vendido para o norte da Europa. Isso significa que os portugueses já tinham experiência sobre a extração de açúcar da cana há longo tempo, antes mesmo de colonizar as ilhas atlânticas e instalar os engenhos.

Apesar disso, no início do século XVI, o açúcar ainda era um produto exótico, considerado uma especiaria e receitado por médicos como remédio. Mas o açúcar de

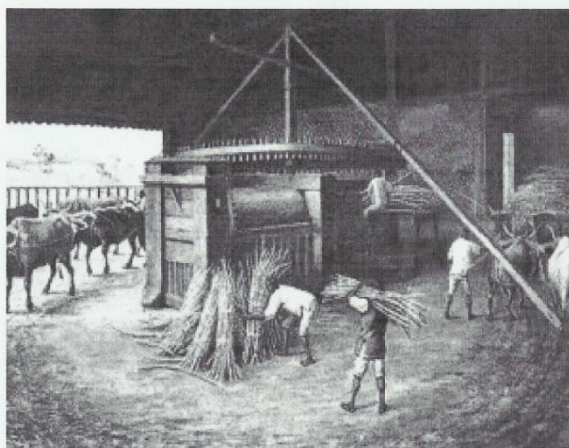
cana logo se popularizou e caiu no gosto das pessoas, aumentando seu mercado consumidor. Passou a ser moda preparar alimentos com molhos adocicados e fazer doces de frutas, dando início ao sucesso das sobremesas portuguesas, de influência árabe.

Quando o Brasil iniciou sua produção, a partir da década de 1530, a procura por açúcar já era expressiva na Europa, embora o produto fosse muito caro. Com excelentes condições climáticas e solo adequado (massapê), o Brasil tornou-se o principal fornecedor de açúcar da Europa. Em 1560, a produção era de 2.470 toneladas; em 1630, já exportava 20.400 toneladas. O açúcar era mandado para Lisboa e para a Antuérpia (na atual Bélgica), que se transformou no maior centro de refino e de comércio do produto no norte da Europa. Sua difusão deslanchou mesmo com o surgimento e ampliação do consumo de três outros produtos que passaram a ser importados pela Europa: o chocolate, o café e o chá, cada um em uma época diferente, porém todos consumidos com o doce açúcar da cana.

Fonte: VAINFAS, Ronaldo (org.) *História*. São Paulo: Editora Saraiva, 2010, p. 293.

A) Qual relação podemos estabelecer entre a produção da cana-de-açúcar e o “sistema” mercantilista no Brasil colonial? Quais os interesses na produção da cana-de-açúcar no século XV? E na atualidade, para o que se destina produção da cana? Quais os Estados brasileiros com maior produção? Pesquise e explique quais as condições de trabalho dos trabalhadores envolvidos na produção da cana-de-açúcar?

DOC. B
Moagem da cana



Analise esta tela de Benedito Calixto do século XVII e responda: a) que setor do engenho é retratado? b) O que faz o trabalhador ao fundo, sentado em uma plataforma alta? c) Qual é a força que move a moenda? d) Quem são os trabalhadores? e) Pesquise e analise como era o cotidiano de vida destes trabalhadores.

ANEXO 21.2:

DOC. C

Os custos de manutenção de um engenho.

...de escravaria (que nos maiores engenhos passa o número de 150 e 200 peças) quer mantimentos, roupas, medicamentos, enfermaria e enfermeiro; e, para isso, são necessárias roças de mandioca. Querem os barcos velame, cabos, cordas e breu. Querem as fornalhas, que por sete ou oito meses ardem, de dia e de noite, muita lenha; e, para isso, são precisos dois barcos com velas para se buscar nos portos e muito dinheiro para a comprar; ou extensos matos com muitos carros e muitas juntas de bois para se trazer. Querem os canaviais também suas barcas e carros de bois, enxadas e foices. Querem as serrarias machados e serras. Quer a moenda todo tipo de madeira de lei e muito aço e ferro. Quer a carpintaria madeiras seletas e fortes para arrimo, vigas e rodas; e pelo menos os instrumentos mais usuais, como serras, enxós, goivas, machados, martelos, pregos e plainas. Quer a fábrica do açúcar tanques e caldeiras, tachas e bacias e outros muitos instrumentos menores, todos de cobre. São finalmente necessários, além das senzalas dos escravos e das moradas do capelão, feitores, mestre, purgador, banqueiro e caixeiro, uma capela decente com seus ornamentos e objetos do altar, e umas casas para o senhor do engenho, com seu quarto separado para hóspedes; e o edifício do engenho, forte e espaçoso, com as outras oficinas.

ANTONIL, André João. *Cultura e Opulência do Brasil: 1711*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1987. p. 75-6.

A) Como vocês definiriam o engenho? B) Segundo o autor deste texto, quais são os gastos do senhor do engenho para mantê-lo em funcionamento? C) Dos instrumentos de trabalho mencionados pelo autor, quais eram importados? D) Como o autor se refere aos escravos? E) O que isso significa? F) Como o texto deixa entrever a questão do desmatamento da Mata Atlântica?

Use seu computador para a pesquisa das palavras que vocês não sabem o significado.

ANEXO 21.3:

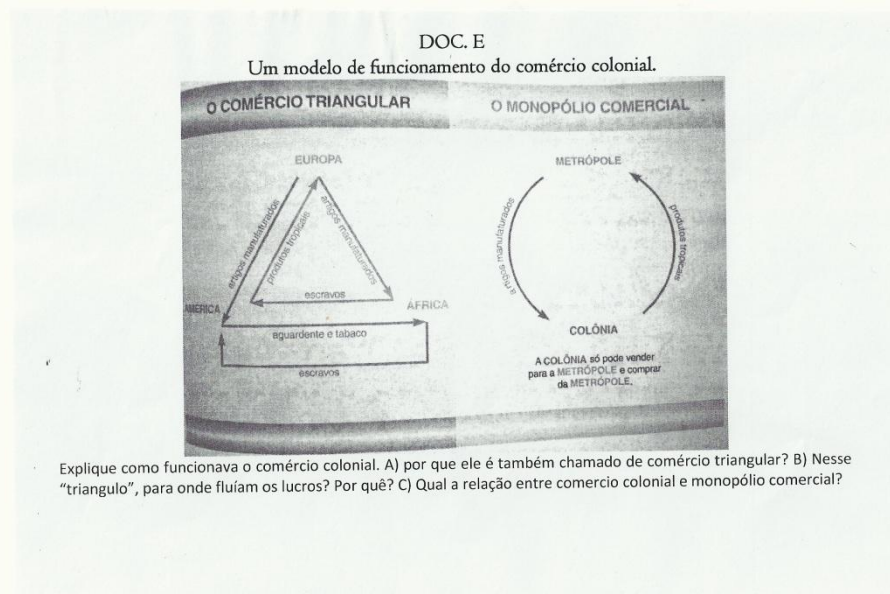
DOC. D
A produção para consumo interno.



Além da lavoura canavieira, havia a produção acessória que mantinha em funcionamento a economia de exportação: o cultivo de gêneros alimentícios e a produção de carne-seca, alimento básico dos escravos e das populações pobres. Nesta ilustração de J. B. Debret, do séc. XIX, vemos uma fazenda de carne-seca. Nesta época, o Nordeste sofria concorrência da indústria do charque das estâncias do Rio Grande do Sul.

A) Quais eram os produtos cultivados para o sustento da produção colonial? B) Como se desenvolveram as fazendas de gado? C) Qual foi a importância da pecuária?

ANEXO 21.4:



ANEXO 22 (Prova para o Paulo)

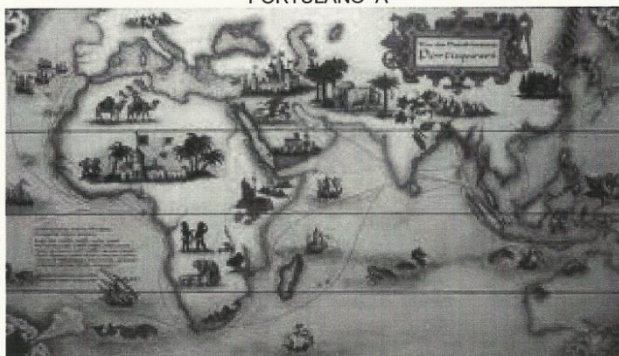
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Centro de Ciências da Educação – CED
Colégio de Aplicação – CA
Ensino Fundamental – História
Professor: Fernando Leocino da Silva
Estudante: _____

8ª série "B" - 20/04/2012

Avaliação de História – 1º. trimestre

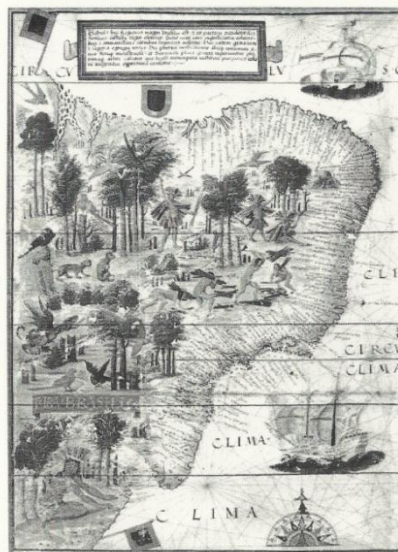
1) Os PORTULANOS eram mapas que ajudavam os navegadores a se localizarem no mar.
Assinale qual deles representa as terras que hoje são do BRASIL.

PORTULANO A



()

PORTULANO B



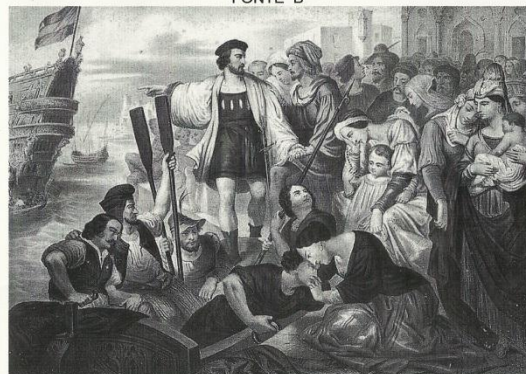
ANEXO 22.1:

2. Qual das imagens abaixo melhor representa as sociedades nativas que tiveram contato com os europeus?

FONTE A



FONTE B



ANEXO 22.2:

3) Circule nas imagens abaixo onde estão os ÍNDIOS.

FONTE A



FONTE B



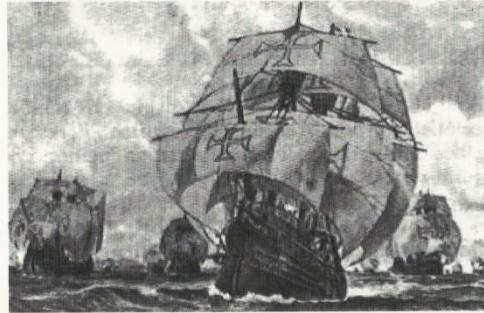
4) Os europeus chegaram as novas terras se locomovendo através das CARAVELAS. Assinale qual das imagens abaixo elas estão representadas:

ANEXO 22.3:

FONTE A



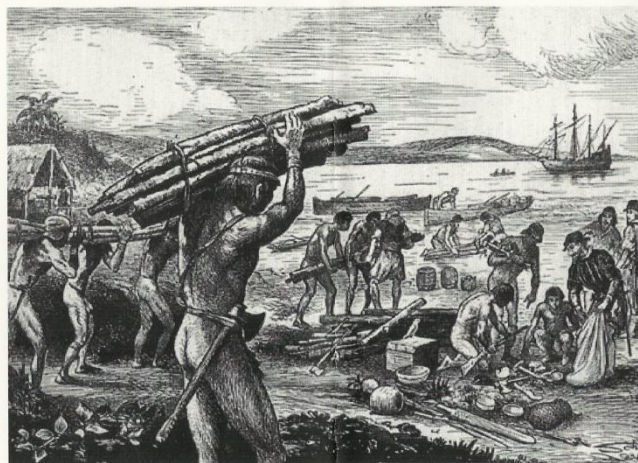
FONTE B



5) Na imagem a seguir temos umas das relações de exploração de trabalho sofrida pelos índios. Nesta ação os indígenas trocavam pau-brasil por objetos tais como espelhos, miçangas, pedaços de tecido, assim como ferramentas de metal (como o machado).

FONTE A

ANEXO 22.4



Qual o nome dado a troca de uma MERCADORIA por OUTRA, sem o uso de DINHEIRO?

- () MERCADO
- () ESCAMBO
- () CAPITALISMO

6) Assinale na imagens abaixo aquelas trazem exemplos da cultura indígena.

FONTE A

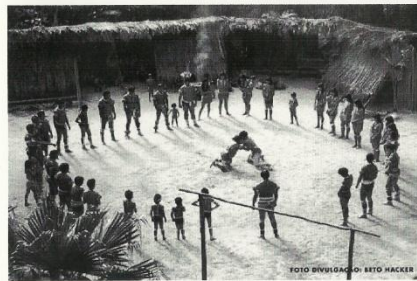
ANEXO 22.5:



FONTE B



FONTE C



FONTE D

