



O abolicionismo e a dialética do senhor e do escravo: apontamentos para o ensino de História

Rui Bragado Sousa^{1*}, Maria Terezinha Bellanda Galuch¹ e Eduardo Borba Gilioli²

¹Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. ²Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, Loanda, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rbsousa@uem.br

RESUMO. O artigo analisa as contradições do processo histórico referente à abolição da escravidão no Brasil (1822-1888). Apresenta-se uma reflexão dialética acerca do abolicionismo como contraponto ao ensino pautado no positivismo, presente no livro didático e no currículo (BNCC). A consciência histórica do problema da escravidão remete diretamente à Revolução Francesa e, por extensão, à independência do Haiti e seus ‘jacobinos negros’. Eventos extraordinários que trouxeram consigo os ideais de liberdade e de libertação do jugo aristocrático e da dominação colonial, respectivamente. Fatores estes que levam, segundo a tese de Buck-Morss (2017), à elaboração da ‘dialética do senhor e do escravo’, na *Fenomenologia do espírito*, de Hegel. Tomar consciência do espírito de liberdade é algo que aparece irrefletido no ensino de História do período, no qual a crítica dialética é preterida e a emancipação subsumida na temporalidade homogênea e cronológica.

Palavras-chave: ensino de história; Brasil império; teoria crítica da sociedade.

Abolitionism and the master-slave dialectic: notes for teaching history

ABSTRACT. The article analyzes the contradictions of the historical process regarding the abolition of slavery in Brazil (1822-1888). A dialectical reflection on abolitionism is presented as a counterpoint to the teaching based on positivism, present in the textbook and the curriculum (BNCC). The historical awareness of the slavery problem directly refers to the French Revolution and, by extension, to the independence of Haiti and its ‘black Jacobins’. Extraordinary events that brought with them the ideals of freedom and liberation from aristocratic yoke and colonial domination, respectively. These factors lead, according to Buck-Morss’s thesis (2017), to the development of the ‘master-slave dialectic’ in Hegel’s *Phenomenology of Spirit*. Becoming aware of the spirit of freedom is something that appears unreflected in the teaching of History of the period, where dialectical criticism is overlooked and emancipation subsumed within homogeneous and chronological temporality.

Keywords: history teaching; empire of Brazil; critical theory of society.

El abolicionismo y la dialéctica del amo y el esclavo: apuntes para la enseñanza de la historia

RESUMEN. El artículo analiza las contradicciones del proceso histórico relativo a la abolición de la esclavitud en Brasil (1822-1888). Presenta una reflexión dialéctica sobre el abolicionismo como contrapunto a la enseñanza basada en el positivismo, presente en los libros de texto y en el plan de estudios (BNCC). La conciencia histórica del problema de la esclavitud se remonta directamente a la Revolución Francesa y, por extensión, a la independencia de Haití y sus ‘jacobinos negros’. Estos acontecimientos extraordinarios trajeron consigo los ideales de libertad y liberación del dominio aristocrático y de la dominación colonial, respectivamente. Estos factores conducen, según la tesis de Buck-Morss (2017), a la elaboración de la ‘dialéctica del amo y el esclavo’ en la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel. Tomar conciencia del espíritu de libertad es algo que aparece irreflexivo en la enseñanza de la Historia de la época, en la que se descuida la crítica dialéctica y se subsume la emancipación en una temporalidad homogénea y cronológica.

Palabras clave: enseñanza de la historia; imperio Brasil; teoría crítica de la sociedad.

Introdução

Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro (Costa, 2010a, p. 12).

O ensino de história do Brasil referente ao século XIX é predominantemente positivista, com predileção pelo factual, pela cronologia dos eventos e pelo olhar biográfico acerca das grandes personalidades como Pedro II e os abolicionistas. Essa abordagem metodológica positivista¹ apresenta dois problemas imediatos. Primeiramente, ela é diametralmente oposta à historiografia crítica e dialética do período, como os trabalhos de Bosi (1992), de Costa (2010a, 2014) e de Chalhoub (1990). Bosi (1992, p. 195, grifo nosso) analisa o “[...] perfil ideológico que correspondeu, efetivamente, ao ‘regime de cativo’ a partir do momento em que o Brasil passou a integrar o mercado livre [...]”, ou seja, as contradições entre o liberalismo e o trabalho escravo, entre ‘*Laissez-faire* e escravidão’. Costa procura compreender a fundamentação jurídica, religiosa e a ideologia que legitimou a instituição da escravidão e como ela se fragmentou a partir da década de 1870. Chalhoub volta-se para os costumes, para as práticas cotidianas das personagens de menor destaque, dando-lhes a subjetividade histórica necessária.

Em segundo lugar, o positivismo, tal como observado nos livros didáticos² e no currículo para o ensino de história, ao revelar apenas as ‘proezas’ das classes dominantes, leva à identificação com os vencedores da História, com os legisladores, monarcas e militares. Benjamin (1994) destaca a ‘empatia’ com os vencedores provocada pelos historiadores positivistas, o que no Brasil se converte numa falsa sensação de que não houve lutas no processo do abolicionismo, que a liberdade foi outorgada aos escravos como uma dádiva benevolente por parte das classes dirigentes. Essa perspectiva conduz, indiretamente, à apreensão da história como um processo linear, contínuo e homogêneo, em que as contradições sociais e políticas, as lutas da vida real, são subsumidas no suposto ‘paternalismo’ colonial e imperial. O ensino que assume esse formato apaga as contradições como se elas não existissem, de modo que os protagonistas da história, os heróis anônimos, desaparecem. Em sentido oposto, para Benjamin (2012, p. 187), “[...] a construção histórica é dedicada à memória dos sem nome”.

Em diálogo com a historiografia atualizada sobre o tema, sem negar a legislação e a atuação dos abolicionistas, busca-se apresentar uma proposta dialética³ sobre o processo de ensino de história. Toma-se como eixo norteador o trabalho de Buck-Morss (2017), intitulado *Hegel e o Haiti*, no qual a autora, referência em Teoria Crítica da Sociedade, aponta para uma interpretação radical e histórica da *Fenomenologia do espírito*. Sustenta-se que esta obra, assim como a dialética da Escola de Frankfurt, fornece o fundamento teórico e metodológico para a compreensão do longo processo que culminou com a libertação dos escravos, bem como para o esclarecimento e tomada de consciência da dominação senhorial.

Observando as ressalvas de que a educação escolar trabalha com os conhecimentos sistematizados e didatizados, como romper com o ensino pautado na cronologia de fatos e em seus personagens? Como promover um ensino que trabalhe o conteúdo em seu movimento histórico-social, demonstrando as contradições inerentes aos sujeitos e objetos? Isso significa pensar que a organização e o planejamento do ensino sobre uma instituição com mais de três séculos, legalizada juridicamente e legitimada religiosamente,⁴ que caíra em poucos dias em maio de 1888, não se limita a tratar da data da promulgação da Lei e de quem a assinou.

Para a exposição da análise, este artigo divide-se em três momentos complementares. Inicialmente, discute-se a historiografia do abolicionismo, apresentando o conteúdo pertinente ao problema da escravidão no Brasil. A segunda parte propõe uma afinidade eletiva entre o abolicionismo e a dialética do senhor e do escravo, de Hegel, a partir da leitura de Buck-Morss. No terceiro momento, procura-se articular a proposta metodológica dialética como crítica aos documentos curriculares em vigência acerca do ensino de história.

¹ Trata-se aqui do Positivismo predominante a partir da segunda metade do século XIX, de Augusto Comte, Émile Durkheim e Leopold von Ranke e da doutrina que lhes é subjacente: a ideia do progresso como algo inevitável e contínuo, como aperfeiçoamento linear da história e da humanidade. Justamente nesse ponto, o positivismo fracassa como método, pois reconhece apenas a evolução da técnica do capitalismo industrial e não os retrocessos da sociedade. Para o positivismo, há total subserviência do objeto ao sujeito (Lowy, 2010; Benjamin, 2012).

² Segundo Bittencourt (2007, p. 190), “[...] livros didáticos têm a tendência em se transformar em um dos principais instrumentos de difusão de uma História Nacional dogmática”. Os estudos sobre livros e materiais didáticos constata a difusão de um nacionalismo xenófobo e chauvinista, calcado na constituição de mitos e heróis nacionais com destaque para os chefes políticos e quase sempre enaltecendo as glórias militares (Bittencourt, 2008).

³ Gadotti (2003) desenvolve uma *Concepção dialética da educação*, na qual apresenta a educação nacional a partir de suas fissuras e contradições, chamando a atenção para um equívoco comum em trabalhos acadêmicos, isto é, anunciar a ‘aplicação’ do método dialético, mas tratar da exposição textual da pesquisa de forma mecânica ou metafísica. Trata-se de se pensar a contradição no próprio objeto, levando-se em conta a unidade dos contrários, o movimento descontínuo, a negação-suspensão-superação do que a princípio não se conhece.

⁴ Por três vezes em apenas quatro anos, as bulas papais legitimaram a conquista portuguesa da África. “Em 1452, na *Dum Diversas*, Nicolau V autorizou o rei de Portugal, Afonso V, a atacar, conquistar e subjugar sarracenos, pagãos e outros infiéis ‘hostis’ a Cristo, a tomar seus bens e seus territórios, a lhes impor a escravidão perpétua e a transferir suas terras e propriedades ao rei de Portugal e seus sucessores. Em 1455, *Romanus Pontifex* especificou que os infiéis de regiões entre o Marrocos e as Índias poderiam ser subjugados e convertidos. No ano seguinte, na *Inter Caetera*, Calisto III confirmou os termos da *Romanus Pontifex* e concedeu à Ordem de Cristo jurisdição espiritual sobre todas as áreas conquistadas” (Costa, 2014, p. 59-60, grifo da autora).

A historiografia do abolicionismo

A Lei Áurea foi aprovada pelo Senado em 13 de maio de 1888 e assinada no mesmo dia pela Regente, princesa Isabel, tornando mais de 700 mil escravos homens livres. “Nas senzalas e nos quilombos os negros festejaram sua liberdade. Os jornais louvaram a lei. Muitas páginas foram escritas em sua comemoração. Nas ruas, a população celebrou ruidosamente a emancipação dos escravos” (Costa, 2010a, p. 10). Todavia, conforme Costa (2010a, p. 12), “[...] a Lei Áurea abolia a escravidão, mas não seu legado [...]”, ou seja, criou as condições jurídicas para o trabalho livre, mas não forneceu os meios para a liberdade efetiva.

Nesse sentido, há que se compreender os fatores que prolongaram o abolicionismo até o fim do século XIX, embora já houvessem projetos de emancipação no período da Independência, em 1822. O que mudou em termos materiais e culturais que tornou possível o amplo movimento abolicionista nas décadas de 1870-1880? Na imprensa oficial e nos pasquins, no seio do partido liberal e entre alguns conservadores, mesmo entre membros do partido republicano paulista, representante dos latifundiários e dos cafeicultores havia adesão ao abolicionismo. Até o Exército enviou um pedido ao Imperador para se eximir da inglória tarefa de perseguir escravos fugitivos. Questões dificilmente explicáveis em uma análise conjuntural.

A compreensão acerca do abolicionismo tardio no Brasil requer a análise dos debates sobre a Constituição de 1824, da falsa dicotomia entre os partidos liberal e conservador, do cenário externo como pressões da Inglaterra pelo fim do tráfico humano da África, do pensamento iluminista e da influência da Revolução Francesa. Em *Representação sobre a escravatura*, texto elaborado por José Bonifácio para a Assembleia Constituinte de 1823, há argumentos românticos e iluministas em defesa de uma abolição gradual⁵ da escravidão, como a seguinte indagação: “[...] como poderá haver uma Constituição liberal duradoura em um país continuamente habitado por uma multidão de escravos brutais e inimigos?” (Silva, 1999, p. 189). Para o Patrono da independência, a escravidão seria um crime contra a razão e a humanidade. Além dos fatores morais predominantes no seu discurso, há um elemento concreto: a escravidão seria uma ameaça imediata para o projeto de nação independente. Nas palavras de José Bonifácio:

Querer fazer escravos, e, portanto, que estes sejam mansos como cordeiros, é um absurdo terminal. O homem deseja [ser] sempre livre; o contrário é pôr os homens em combate perpétuo entre a Natureza e o Estado. A escravidão só se mantém com ferros e por ferros; mas pode tal estado durar? (Silva, 1999, p. 199).

O temor de uma sublevação de escravos encontrava seu fundamento histórico na revolta de São Domingos, ocorrida na última década do século XVIII. Nesse contexto, o escravo representava um perigo, “[...] como um ‘inimigo público’” (Silva, 1999, p. 202, grifo da autora), ou seja, um obstáculo para a constituição da nação. Ao risco das revoltas somam-se os efeitos da escravidão para a sociedade civil, uma vez que o escravo não era cidadão. Além disso, a escravidão limitava a formação das forças armadas, pela impossibilidade do alistamento de escravos.

Na Assembleia Constituinte de 1823, as propostas versavam sobre a proteção à agricultura, sobre o livre-câmbio e sobre o comércio, sem mencionar porém a instituição do trabalho forçado. A *Representação* de José Bonifácio não chegou a ser debatida, em função da dissolução da Constituinte por Pedro I. Com isso, sustenta Bosi (1992), não houve no Brasil do século XIX uma dicotomia entre liberais e conservadores. O liberalismo à brasileira significava ‘conservar as liberdades’ de produzir, de vender e de comprar conquistadas a partir de 1808, explicitando a contradição política e econômica do Brasil independente: ‘*Laissez-faire* e escravidão’. Ao contrário do liberalismo britânico e do estadunidense, que conciliaram o livre comércio com a industrialização, o brasileiro caracterizava-se como uma rígida divisão das esferas de produção: por um lado, a defesa da monocultura; por outro lado, a recusa da interferência estatal, exceto a voltada para assegurar o lucro da classe exportadora. “*It was freedom to destroy freedom*: dialética do liberalismo no seu momento de expansão a qualquer custo” (Bosi, 1992, p. 209).

Nesse cenário político as pressões da Inglaterra constituíam fator importante para o processo abolicionista brasileiro. No plano econômico e político, a escravidão representava um forte obstáculo para o reconhecimento da independência. A pressão pelo fim do tráfico de escravos vinha ocorrendo desde 1808, um ano após a sua proibição para as colônias britânicas. Segundo Bonifácio (Silva, 1999, p. 206), “[...] os verdadeiros cristãos e filantropos [...]” levantaram a voz pela primeira vez na Inglaterra contra o tráfico

⁵ Em termos liberais, o argumento de José Bonifácio era de que a escravidão, uma instituição inútil e antieconômica contrária aos interesses públicos e privados, limitaria o desenvolvimento da indústria. Contudo, a abolição não seria brusca, mas lenta e gradual, conforme afirma o próprio José Bonifácio: “Torno a dizer porém que eu ‘não desejo ver abolida de repente a escravidão’” (Silva, 1999, p. 214, grifo da autora). No ‘período de transição’ seria preciso integrar o negro à sociedade e identificá-lo com a pátria.

negreiro; foram as pressões internacionais que levaram finalmente à aprovação da Lei regencial de 1831, que proíbe o tráfico de escravos, no entanto, simplesmente ignorada na prática. Costa (2010a) afirma que entre 1831 e 1850 entraram no País mais de 500 mil escravos, Bosi (1992) e Chalhoub (1990) falam em 700 mil. Apenas em 1850, com a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz a importação de escravos foi considerada ato de pirataria e como tal deveria ser punida.

O período subsequente, entre 1850 e 1870, foi marcado pela intensificação do tráfico interno⁶ e inaugurou os debates sobre o abolicionismo. Na literatura Castro Alves, José de Alencar e Gonçalves Dias escreveram obras denunciando a escravidão; pasquins, acadêmicos e profissionais liberais também o faziam, assim como a imprensa que daí em diante colocava essa questão em debate. O próprio Imperador propôs debater o tema com o Parlamento, porém de forma ambígua e sem medidas concretas. Em 1867, o então presidente do Conselho de Ministros, Zacarias de Góes, incluiu uma proposta para a completa abolição da escravatura no último dia do século – mais de trinta anos a partir da data da apresentação do projeto –, recusada igualmente por liberais e por conservadores.

Em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre, apresentada pelo Visconde do Rio Branco, chefe do ministério e prestigiado político conservador. Segundo essa Lei, os filhos de mulher escrava nascidos no Império a partir daquela data seriam considerados de condição livre. Estes ficariam, porém, em poder de seus senhores até os oito anos de idade, quando seriam entregues ao Estado, mediante indenização de 600 mil réis (o que raramente ocorria), ou permaneciam cativos até os 21 anos⁷. Tratava-se, portanto, de uma medida paliativa, pois, na prática, tinha como objetivo arrefecer os debates de abolicionistas e de conservadores. Em 1885, a Lei dos Sexagenários foi aprovada como “[...] uma tentativa desesperada daqueles que se apegavam à escravidão para deter a marcha do processo. Mas era tarde demais” (Costa, 2010a, p. 90).

Cinquenta anos tinham-se passado desde que José Bonifácio fizera suas críticas à escravidão. O que ocorreu entre 1871 e 1888 que tornou possível a abolição? O fim da Guerra do Paraguai (1864-1870) é um dos motivos, pois doravante os debates no Parlamento voltavam-se para os problemas internos do Império. Como um voluntário da pátria não poderia ser escravo, os cativos que lutaram na Guerra do Paraguai conseguiram sua libertação. Outro elemento para a abolição foi o declínio da população escrava causada por diversos fatores, dentre os quais a alforria, o aumento do preço e a imigração. Ao mesmo tempo em que a população escravizada diminuía em relação à livre, vários aperfeiçoamentos técnicos foram introduzidos no sistema de produção, por exemplo os engenhos movidos a vapor e as ferrovias.

Ao iniciar a década de 1880, o abolicionismo entrou em uma fase insurrecional. A princípio de forma quase espontânea, depois de modo organizado. Em São Paulo, um famoso negro descendente de escravizados, Luís Gama⁸, organizou uma campanha jurídica em favor da emancipação do escravo. O engenheiro André Rebouças, negro filho de família abastada e de educação culta, foi um abolicionista que contribuiu para resgatar seu povo do cativeiro, expressando indignação contra as injustiças que sofria por ser negro. Escreveu mais de 120 artigos para os principais jornais do Rio de Janeiro, instrumento de sua luta que, além da emancipação dos escravos, incluía a defesa da pequena propriedade, da autonomia municipal e provincial e da liberdade de indústria e comércio (Costa, 2010a).

Outro abolicionista notável foi Joaquim Nabuco (1849-1910), membro nato da elite brasileira, descendente de família de senhores de engenho em Pernambuco, filho e neto de políticos de vulto no Império. “Matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Não tardou muito para que o filho do senador Nabuco conquistasse o meio estudantil com sua brilhante retórica, seu físico atraente, seu nome importante” (Costa, 2010a, p. 102). Exerceu o jornalismo no Rio de Janeiro, foi adido nas diplomações nos EUA e em Londres e, em 1878, elegeu-se deputado federal por Pernambuco. Sua posição no Parlamento dava aos abolicionistas uma tribuna privilegiada. Com outros líderes abolicionistas, fundou no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Em 1883, publicou *O abolicionismo*, livro que lhe daria notoriedade.

A historiografia consagrou os nomes de Joaquim Nabuco, Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, da princesa Isabel e do Imperador, aos quais foram atribuídos os louros da vitória, apesar de terem ao seu lado

⁶ Em 1850, pagava-se de quinhentos a seiscentos mil-réis por um escravo do sexo masculino entre quinze e trinta anos de idade. Dez anos mais tarde, observa-se uma elevação significativa no preço dessa “[...] mercadoria, que chegou a um conto e quinhentos e a dois contos e meio, no fim da década de 1870. Ainda assim, para a lavoura de café, o escravo seria mais lucrativo que o investimento em imigrantes. Calcula-se que de sete a 10 mil escravos entraram anualmente nas províncias do Centro-Sul, vindos de outras partes do país” (Costa, 2010a, p. 36).

⁷ Em 1882, o Relatório do Ministério da Agricultura registrava apenas 58 renúncias ao serviço de ingênuos, ou crianças nascidas em ‘ventre livre’. Os menores tinham sido entregues ao Estado e confiados a particulares. A maioria das demais crianças nascidas nesse período havia permanecido nas fazendas sob a tutela de seus senhores (Costa, 2010a).

⁸ Luís Gama (1830-1882), negro filho de mãe liberta, foi vendido como escravo pelo pai. Fugiu e graças ao apoio de amigos ilustres tornou-se rábula (advogado sem diploma) atuando como jornalista em vários jornais abolicionistas, satíricos, literários e políticos. Em 1870, em defesa de um escravo acusado de homicídio, argumentava que todo cativo que mata o seu senhor o faz em legítima defesa. Amparando-se na lei de 1831, que proíbe o tráfico negreiro, conseguiu emancipar vários escravos na cidade de São Paulo (Costa, 2010a).

muitos outros, cujos nomes a história não registrou: os heróis anônimos da abolição (Costa, 2010b). Em seu jornal, *A Redenção*, Antônio Bento concitava o povo a combater a escravidão com todos os meios de que dispunha. Bento liderou os *Caifazes*, que denunciavam na imprensa os horrores da escravidão, defendiam na Justiça a causa dos escravos, organizando atos públicos em favor da sua emancipação, bem como coletando dinheiro para alforrias e proteção de escravos fugidos. Os caifazes operavam tanto em São Paulo quanto no interior das províncias, instigando os escravos a fugir, fornecendo-lhes os meios de proteção e subsistência.

Nesse sentido, o movimento abolicionista deu uma nova dimensão à revolta do escravo:

Conferiu ao protesto do escravo uma dignidade jamais reconhecida, dando a seu gesto um significado político novo. Concedeu legitimidade à sua revolta e negou legitimidade ao sistema escravista. Tornou a escravidão um crime e absolveu o crime do escravo. Fez do senhor um algoz e do escravo, uma vítima (Costa, 2010a, p. 114).

O abolicionismo concedeu aos escravos uma ‘ideologia’ que, ao mesmo tempo que justificava a revolta deles, condenava a repressão. Contudo, pondera Costa (2010a, p. 115), “[...] a campanha abolicionista só foi possível porque as condições de produção tinham-se modificado no decorrer do século XIX”. Até o Partido Republicano paulista, apoiado por fazendeiros, decidiu apoiar publicamente um projeto de lei para libertar os escravos até 14 de julho de 1889, ocasião do centenário da Tomada da Bastilha, símbolo da Revolução Francesa. A Igreja se manifestava abertamente em favor da abolição. “Cristianismo e liberalismo que durante muito tempo tinham coexistido com a escravidão haviam-se tornado, aos olhos de todos, incompatíveis com ela” (Costa, 2010a, p. 125).

O abolicionismo e a dialética do senhor e do escravo

De acordo com Costa (2010a, p. 14), as origens teóricas do abolicionismo encontram-se “[...] no pensamento revolucionário do século XVIII”. Isso fica evidente em pasquins como *O progresso*, que “[...] são expressão das lutas de classe e de raças, que, nos anos que se seguiram à Independência, com frequência se traduzem em ataques às elites e ao governo” (Costa, 2010a, p. 20). Esses panfletários eram legítimos representantes do pensamento radical ou jacobino. Em outra obra, Emília Viotti destaca a influência do pensamento francês no Brasil do século XIX. “A influência francesa esteve presente durante todo o século XIX, acentuando-se sua importância com o passar dos anos” (Costa, 2014, p. 178). As opiniões em favor da emancipação, no entanto, não chegaram, na primeira metade do século XIX, a se transformar em um movimento organizado, sendo que diversos fatores contribuíram para a morosidade da abolição no Brasil.

Esses pressupostos, isto é, a influência do Iluminismo e da Revolução Francesa – suplantando no campo das ideias as pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro, como base teórica para o abolicionismo –, permitem pensar a dialética do senhor e do escravo e, por conseguinte, a tomada de consciência e a possibilidade de superação do cativo. Contudo, segundo Buck-Morss (2017), o século XVIII configura um paradoxo entre as ideias da razão iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade – reiteradas na Revolução Francesa – e a escravidão de povos não europeus. “Essa discrepância gritante entre pensamento e prática marcou o período de transformação do capitalismo global de sua forma mercantil para sua modalidade protoindustrial” (Buck-Morss, 2017, p. 33). Entre os pensadores europeus, a exploração de mão de obra escrava era naturalmente aceita, mesmo quando a proclamação de liberdade se convertia em práticas revolucionárias.

Esse paradoxo não parecia incomodar a consciência lógica dos pensadores daquele período. Entre os holandeses impera o silêncio, não obstante a sua emergência como potência naval entre os séculos XVI e XVII. Na Inglaterra, que vencera as guerras navais contra a Holanda em 1651, o filósofo Thomas Hobbes aceitava a escravidão como ‘parte inalienável da lógica de poder’. John Locke via na escravidão “uma condição humana tão vil e deplorável”, mas a sua indignação contra “[...] os grilhões para a humanidade inteira [...]” não se apresentava como um protesto contra a escravização de africanos negros nas plantações do Novo Mundo, tampouco contra a escravização em colônias britânicas (Buck-Morss, 2017, p. 45).

Era nesse contexto histórico-social que os teóricos franceses escreveram sobre o ‘bom selvagem’, sem que o sangue vital da economia não lhes importasse. “O homem nasceu livre, e em toda parte vive acorrentado [...]”, escreveu Rousseau (Buck-Morss, 2017, p. 50) nas primeiras linhas de seu *Do contrato social*, enquanto silencia sobre o *Code Noir*, o código legislativo francês que se aplicava aos escravos negros nas colônias, elaborado em 1685 e sancionado por Luís XIV, que legalizou não apenas a escravidão e o tratamento de seres humanos como propriedade móvel, mas também a marcação a ferro, a tortura, a mutilação física e o assassinato de escravos que procurassem questionar sua condição desumana.

As teorias políticas de Estado seriam colocadas à prova no final do século XVIII, nas ilhas caribenhas produtoras de açúcar, em especial em Saint-Domingue. Para suprir a produção de açúcar, que em 1767 chegou a 63 mil toneladas, a demanda de escravos aumentou dez vezes ao longo daquele século, para mais de 500 mil cativos. Estima-se que 20% da burguesia francesa dependia das atividades comerciais ligadas à exploração de mão de obra escrava, pois a colônia de São Domingos chegou a representar dois terços do comércio exterior da França (James, 2010; Buck-Morss, 2017). No final do século XVIII

O exército negro, sob o comando de Toussaint Louverture, derrotou militarmente os britânicos, numa luta que fortaleceu o movimento abolicionista na Grã-Bretanha e preparou o terreno para a suspensão britânica do tráfico de escravos em 1807. Em 1801, Toussaint Louverture, o antigo escravo que se tornou governador de Saint-Domingue, passou a suspeitar que o Diretório Francês pudesse tentar rescindir a abolição (Buck-Morss, 2017, p. 29).

Em 1802, de fato Napoleão buscou restabelecer a escravidão e o *Code Noir*, ordenando a prisão e a deportação de Toussaint à França, onde este morreu aprisionado em 1803. Napoleão enviou tropas sob o comando do general Leclerc para restabelecer a Colônia, encontrando forte resistência dos novos libertos; nas palavras de Leclerc (Buck-Morss, 2017, p. 61): “Não é o bastante afastar Toussaint. Há cerca de dois mil líderes para serem afastados”.

Em primeiro de janeiro de 1804, o novo líder militar Jean-Jacques Dessalines, nascido escravo, deu o passo final ao declarar independência da França, combinando assim o fim da escravidão com o fim da condição colonial. Sob a bandeira da Liberdade ou Morte [...] derrotou as tropas francesas, eliminou a população branca e estabeleceu em 1805 uma nação independente e constitucional de cidadãos ‘negros’ (Buck-Morss, 2017, p. 61, grifo da autora).

Fato extraordinário, pois jamais uma sociedade escravista havia derrubado sua classe dirigente. Com a independência, o Haiti produziu uma Constituição pioneira em diversos aspectos, dentre os quais a inclusão racial e a cidadania aos negros. “Os jacobinos negros de Saint-Domingue ultrapassaram a própria metrópole ao realizar ativamente o objetivo iluminista da liberdade humana, parecendo oferecer prova de que a Revolução Francesa não era simplesmente um fenômeno europeu” (Buck-Morss, 2017, p. 62). Tal fenômeno foi documentado em diversos periódicos na Europa, com destaque para o *Minerva*, lido por autores como Goethe, Schiller, Schelling e o rei Frederico Guilherme III da Prússia. Outro leitor não menos ilustre foi o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Buck-Morss (2017) sustenta que a fundamentação histórica que Hegel utiliza em sua *Fenomenologia do espírito*, a respeito da ‘dialética do senhor e do escravo’, provém da revolução haitiana. A chave para o avanço da liberdade na história teria suas bases na sublevação dos escravos de São Domingos. A autora sugere que a ideia para a dialética do senhorio e da servidão ocorreu a Hegel em Jena, entre os anos de 1803 e 1805, com a leitura da imprensa, revistas e jornais. A *Fenomenologia do espírito* não menciona o Haiti ou Saint-Domingue, mas tampouco faz referência à Revolução Francesa em passagens sobre as quais há plena concordância dos especialistas em reconhecer no texto a presença da revolução. “Hegel sabia – dos escravos reais que foram vitoriosos em sua revolta contra seus senhores reais – e elaborou sua dialética do senhorio e da servidão deliberadamente no âmbito de seu contexto contemporâneo” (Buck-Morss, 2017, p. 78).

Para sustentar sua tese, Buck-Morss analisa detidamente os elementos da ‘Fenomenologia’ acerca da dialética do senhor e do escravo⁹. Ela aponta que Hegel compreende a posição do senhor em termos políticos e econômicos. Para Hegel (Buck-Morss, 2017, p. 84), a “[...] sociedade burguesa [...]” das trocas mercantis, que gera um “[...] sistema monstruoso [...]” de mútua “[...] dependência [...]” [*Abhängigkeit*] e que, “[...] como uma fera selvagem, precisa ser domada”. Para o senhor, o ser-para-si é a essência; para o escravo, a essência é a vida ou o ser-para-o-Outro. Não há reconhecimento no e do escravo, ou seja, ele é visto como uma coisa, como mercadoria.

Em *A fenomenologia do espírito*, Hegel insiste que a liberdade não pode ser outorgada aos escravos de cima para baixo. É preciso que a autolibertação do escravo ocorra através de uma ‘luta de vida e morte’: ‘Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se conquista]; [...] O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa [a agenda dos abolicionistas!]; mas não alcançou a verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente’ (Buck-Morss, 2017, p. 88, grifo da autora).

⁹ Cabe uma ressalva quanto ao tratamento da questão racial no pensamento hegeliano. Na *Fenomenologia do espírito*, a dialética do senhor e do escravo é formulada de modo abstrato, sem referência direta à escravidão moderna, na *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, § 395 da *Filosofia do Espírito*, Hegel aborda explicitamente a América e o negro, atribuindo-lhes um caráter depreciativo no desenvolvimento do Espírito. Tal distinção é fundamental para evidenciar os limites históricos da filosofia hegeliana no que se refere à questão racial.

Por outro lado, Chalhoub (1990) critica o que denomina de ‘teoria do escravo-coisa’. Tal teoria defende a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores. Ele procura superar a ideia de que a consciência do escravo apenas registrava e espelhava passivamente o que lhes era imposto. Seu intuito é retomar as experiências dos escravos da Corte, seus modos de pensar o mundo e atuar sobre ele. “Os cativos agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e seus movimentos estiveram sempre firmemente vinculados a experiências e tradições históricas particulares e originais” (Chalhoub, 1990, p. 252).

Todavia, ao enfatizar os ‘escravos da Corte’, o trabalho clássico de Chalhoub reitera indiretamente a dialética do senhor e do escravo, no sentido de que é na relação com o outro (com os senhores, no caso) que o escravo toma consciência de sua condição (consciência-em-si) e procura superá-la (consciência-para-si).

O movimento abolicionista teve início nos centros urbanos e pré-industrializados, o que indica a interação recíproca entre a base econômica e as esferas culturais, entre o modo de produção e as ideias emancipadoras da Revolução Francesa e dos ‘jacobinos negros’. Não se trata, portanto, apenas de um processo de esclarecimento da consciência, do ‘espírito absoluto’, tal como Hegel foi criticado em diversas obras do jovem Marx. Ainda que Marx afirme que não é a consciência que determina o ser social do homem, mas que é a base material que forma a consciência, ele não nega o papel que esta exerce no processo de esclarecimento. Em carta endereçada a Ruge, Marx escreve:

Ficará evidente, então, que o mundo há muito tempo já possui o sonho de algo de que necessitará apenas ‘possuir a consciência’ para possuí-lo realmente. Ficará evidente que não se trata de um grande hífen entre o passado e o futuro, mas da realização das ideias do passado. Por fim, ficará evidente que a humanidade não começa um trabalho novo, mas executa o seu antigo trabalho com consciência (Marx, 2010, p. 70, grifo nosso).

De toda forma, a definição canônica da dialética em Hegel – ‘espírito de contradição organizado’ – mostra-se fundamental para a compreensão do abolicionismo, no sentido da tomada de consciência, de sua negação e superação¹⁰. Essa perspectiva é ratificada por Adorno (2013, p. 165) que afirma: “O nervo da dialética como método é a negação determinada”. Na *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 13) afirma que “[...] a dialética é a consciência consequente da não-identidade”. Negatividade e contradição que visa mostrar o caráter limitado dos momentos parciais da experiência, como indica a possibilidade de o pensamento ultrapassar a si mesmo chocando-se com a limitação dos momentos reificados da experiência (Safatle, 2019).

A dialética não pode significar nem um mero procedimento do Espírito, por meio do qual ela se furta da obrigatoriedade do seu objeto – em Hegel ela produz literalmente o contrário, o confronto permanente do objeto com seu próprio conceito –, nem uma visão de mundo [*Weltanschauung*] em cujo esquema se pudesse colocar à força a realidade. Do mesmo modo que a dialética não se presta a uma definição isolada, ela também não fornece nenhuma. Ela é o esforço imperturbável para conjugar a consciência crítica que a razão tem de si mesma com a consciência crítica dos objetos (Adorno, 2013, p. 80-81).

Conjugar “[...] a consciência crítica que a razão tem de si [...]” é outro modo de abordar a teoria do reconhecimento, de Hegel. Na dialética do senhor e do escravo há um processo lento, porém gradual, da condição de dominado para sua libertação, algo análogo ao que ocorreu no longo percurso que leva ao abolicionismo em 13 de maio de 1888. Um exemplo da *Revista Ilustrada*, citado por Costa (2010a), é emblemático em termos comparativos e alegóricos. A Figura 1 reproduz uma charge de Pedro II em suas costumeiras visitas às exposições internacionais na Europa. O anfitrião do evento não permite a entrada do pequeno escravo, mas a réplica do Imperador desnuda sua dependência da escravidão, mais em termos políticos e econômicos que pessoais: “[...] não posso separar-me dele, [...] quem me serve em tudo afinal” (Costa, 2010a, p. 41). Trata-se do epílogo dialético da escravidão, isto é, do regime monarquista atrelado à mão de obra escrava, assim como a superação/suprassunção do escravismo em detrimento da queda do senhor, Pedro II.

A imagem, ao condensar visualmente as contradições do regime escravista, opera como síntese histórica e pedagógica do argumento desenvolvido até aqui. Ela evidencia que a escravidão era um elemento estrutural da ordem política e econômica do Império, cuja sustentação implicava relações de dominação e de exploração. Essa representação permite, pois, avançar na análise do ensino de História, especialmente no modo como tais contradições sociais são, ou não, incorporadas pelos documentos curriculares contemporâneos.

¹⁰ “De fato, pensar é essencialmente a negação de algo imediatamente dado [...]”, escreve Hegel em sua *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (Adorno, 2013, p. 146).



“Congresso Internacional”

— Queira perdoar-me, mas... com aquelle negrinho não pode entrar.

— Mas é que não posso separar-me d'elle: é quem me veste, quem me dá de comer, quem... quem me serve em tudo afinal!

É que... Enfim, em attenção às illustres qualidades pessoas de tão sábio soberano, creio que as nações civilizadas não duvidarão em admitti-lo.” *Revista Ilustrada*, ano 8, n.347, 30 de junho de 1883, p.8.

Figura 1. Charge de Pedro II publicado na Revista Ilustrada, em 1883.

O currículo para o ensino de história e o abolicionismo

O documento norteador da organização curricular da Educação Básica, brasileira, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo precípua é garantir um currículo comum e um relativo direcionamento do ensino a todas as escolas do território nacional. A previsão de se estabelecer um currículo comum nacional consta na Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), mas a elaboração da BNCC ocorreu durante a transição do poder executivo nacional, levado a cabo pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016¹¹.

Tendo em vista o arrefecimento das funções sociais estatais e as recomendações econômicas internacionais, prescritas particularmente pelo Banco Mundial (BM), a BNCC almeja influenciar não apenas a organização curricular, mas “[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Ministério da Educação, 2018, p. 5). Por sua vez, trata-se de abarcar todos os aspectos do processo formativo. Nesse sentido, as justificativas declaradas pela BNCC para a urgente reforma educacional, em especial a do Ensino Médio, demonstram as motivações de cunho econômico e o suposto anacronismo entre as demandas do mercado de trabalho e a formação escolar, como consta no documento do Banco Mundial (Gilioli et al., 2023):

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (Banco Mundial, 2011, prefácio).

Associada à questão norteadora de um ensino direcionado ao mercado de trabalho, a BNCC defende que a melhoria dos níveis de educação é um objetivo a ser alcançado, sobretudo, “[...] no Ensino Médio no qual os

¹¹ Os conflitos e tensões causados por esse ambiente antidemocrático incidem na constituição da BNCC, pois esse processo foi impulsionado, com celeridade e autoritarismo, pela Medida Provisória (MP) nº 746 (2016), balizando a promulgação da Lei nº 13.415 (2017), a qual reestrutura o Ensino Médio. Nesse contexto, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95 (2016), também conhecida como PEC da morte, pelos críticos, por estagnar os investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos, coadunando com a reforma previdenciária e com a perda de direitos trabalhistas.

índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Ministério da Educação, 2018, p. 5), assim como atesta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ministério da Educação, 2018) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Logo, com o fito de modernizar a estrutura educacional, a BNCC recorre a elementos ventilados nas políticas de 1990, especialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Koepsel et al., 2020), reiterando a centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades como elemento balizador do processo educativo.

Todo processo de constituição humana implica na formação de competências e de habilidades, sejam elas empíricas ou teóricas, todavia esses termos analisados no conjunto de muitos documentos oficiais da educação, inclusive na BNCC, indicam que esses conceitos estão associados às demandas imediatas do trabalho simplificado e precarizado, portanto, tolhendo as possibilidades de humanização dos sujeitos (Gilioli et al., 2023).

Ademais, a limitação da formação crítica é explicitada na própria estrutura do documento. Para o Ensino Médio, o currículo é composto da formação geral básica e da formação diversificada que inclui os itinerários formativos. Quatro áreas do saber compõem a formação geral básica, como previsto na LDB, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Dentre os componentes curriculares das áreas de conhecimento, somente Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias em todo o Ensino Médio, tendo as suas habilidades específicas descritas com detalhes; a redução da carga horária das demais disciplinas é facultativa. Sendo assim, os direcionamentos da BNCC sinalizam a perspectiva da racionalidade instrumental, pois somente as disciplinas cujos conteúdos são mais requeridos nas avaliações de larga escala e possivelmente mais aplicáveis, empiricamente, precisam compor todo o Ensino Médio, recebendo atenção especial (Gilioli et al., 2023).

Com relação ao componente curricular de História, na BNCC, Lisboa (2023, p. 9) afirma:

A História proposta no currículo nacional é criada à imagem e semelhança do grupo que tomou o poder em 2016¹². Um currículo com incontáveis problemas de ausências e disparidades, excessos de conteúdos e habilidades que não dialogam com a formação sócio-racial do país, representando um risco à formação cidadã, crítica e de reconhecimento identitário, cuja constituição cabe essencialmente à História.

Segundo a autora, quer seja na BNCC, quer seja em muitos livros didáticos sintonizados com os preceitos dessa orientação, há um excesso de conteúdos que abordam a história europeia, ao mesmo tempo, há ausências sobre o protagonismo negro, ou seja, a História é discutida predominantemente pela ótica dos colonizadores ocidentais, pela perspectiva eurocêntrica e pelo prisma positivista (Lisboa, 2023).

Nesse sentido, Miranda e Ferreira (2021, p. 172) afirmam que “[...] as interpretações e os significados dados à abolição da escravidão no Brasil, sejam na história sejam na memória, não vêm comparecendo como objeto de reflexão e ensino na educação básica a contento”. Inclusive, os conhecimentos relacionados ao processo abolicionista brasileiro são escassos para muitos estudantes do curso de graduação em História, indicando, também, pouco impacto da Lei nº 10.639/2003 (Silva & Araújo, 2021), sobretudo porque a efetivação desse dispositivo legal está intrinsecamente ligada à política nacional de formação de docentes (Coelho & Brito, 2020).

A BNCC intenta estabelecer aprendizagens essenciais, logo pode-se inferir que as questões ausentes ou pouco exploradas em seu texto são menos importantes ou irrelevantes da perspectiva da proposição oficial. O termo ‘abolicionismo’ aparece uma única vez no documento, como parte da menção ao objeto de conhecimento, “O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial” (Ministério da Educação, 2018, p. 426), que faz parte da unidade temática ‘O Brasil no século XIX’, do 8º ano do componente curricular de História. Também a palavra ‘abolição’ é escassa no documento, aparecendo somente duas vezes, inclusive, com o prefixo pós: uma vez no campo ‘objetos de conhecimento’, outra vez no campo habilidades da disciplina de História, para o 9º ano.

No texto destinado ao Ensino Médio, um conjunto importante de termos não são citados, como por exemplo: abolição; abolicionismo; pós-abolição; escravidão; escravização; escravizados e escravos. Esse fato se explica, em parte, reiterando, porque somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática possuem o detalhamento de suas habilidades específicas; para os demais componentes, há uma aglutinação interdisciplinar por áreas de conhecimento. Em outros termos, certos conteúdos correm o risco de serem diluídos e até esquecidos durante os processos de ensino e de aprendizagem, até porque, o extenso

¹² Os problemas da BNCC, levantados pela análise aqui explicitada, não resultam imediatamente da mudança governamental em questão, tampouco a realidade educacional é controlada pelos dispositivos legais, mas não se pode negar o refluxo sobre as orientações educacionais formais, do momento de aguda fragilidade democrática, pois, em certo sentido: “As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão” (Marcuse, 1979, p. 13).

rol de competências e de habilidades, genéricas e abstratas, disposto na BNCC, pode contribuir para a aleatoriedade na seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Em suma, diante da quase inexistência de uma proposição sistematizada de ensino, pela BNCC, sobre os fatores que confluem para a abolição da escravidão tardia em solo brasileiro, especialmente no Ensino Médio, em virtude do maior grau de sistematização do conhecimento requerido por esse nível de ensino, é oportuna a reflexão possibilitada pela citação de Marcuse (1979, p. 79): “Nomear as ‘coisas que são ausentes’ é quebrar o encanto das coisas que não o são; mais ainda, é a invasão da ordem das coisas estabelecidas por outra diferente [...]”.

Considerações finais

Em termos históricos, “[...] a dialética é a tentativa de ver o novo do antigo, ao invés de unicamente o antigo do novo. Do mesmo modo que faz a mediação do novo, a dialética conserva o antigo como mediado” (Adorno, 2015, p. 84-85). Apenas preterindo a formação por habilidades e competências, que levam à adaptação cultural e à resignação fatalista quanto ao novo, pode-se compreender que “[...] a abolição foi apenas um primeiro passo em direção à emancipação do povo brasileiro. O arbítrio, a ignorância, a violência, a miséria, os preconceitos que a sociedade escravista criou ainda pesam sobre nós” (Costa, 2010a, p. 131). Trata-se da tentativa de romper o tempo histórico homogêneo e vazio, uma irrupção no seio do tempo histórico, de sua alteridade absoluta, uma forma de experiência radicalmente diferente da imediaticidade do mesmo e sempre-igual que configura a racionalidade instrumental presente no ensino de história.

A história [*Geschichte*] é expulsa das fábulas da indústria cultural, também ali e especialmente quando a intenção é escavar assuntos históricos. A própria História [*Historie*] transforma-se em um traje de fantasia, assim como o indivíduo, e nele se esconde a paralisada modernidade do monopólio e do capitalismo de Estado (Adorno, 2020, p. 177).

O postulado de Adorno aponta para a paralisação do pensamento dialético na modernidade, no qual a adequação e a adaptação impedem a formação histórica emancipadora. Superar a suspensão dialética [*Dialektik im stillstand*] significa pensar, conforme Benjamin (1994, p. 229), tanto o devir “[...] dos descendentes libertados [...]”, bem como a tradição “[...] dos antepassados escravizados”. Pensar historicamente é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto.

Negar o ensino tradicional de História implica em ‘ler o que não foi escrito’, apreender o oculto no currículo, nomear os sem-nome. A dialética benjaminiana confunde-se com a própria ideia de crítica; ela procura ‘escovar a história a contrapelo’ e inverter os lugares comuns da educação tradicional que acompanha a racionalização das estruturas ideológicas da sociedade. Nos processos de ensino, a autêntica dialética quebra a compulsão à identificação total do sujeito ao objeto, como no positivismo lógico e evolucionista. A relação meramente projetiva ou refletida da educação ao trabalho, ou vice-versa, é defletida pela inflexão dialética.

Disponibilidade de dados

Não se aplica, pois se trata de um estudo bibliográfico e todas as fontes são de domínio público.

Referências

- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Zahar.
- Adorno, T. W. (2013). *Três estudos sobre Hegel*. Unesp.
- Adorno, T. W. (2015). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. Unesp.
- Adorno, T. W. (2020). *Indústria cultural*. Unesp.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. <https://pdfs.semanticscholar.org/4363/4fc637506df33fea646a88f9bc3f688e1c3e.pdf>
- Bittencourt, C. (2007). Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In L. Karnal (Org.), *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (pp. 185-204). Contexto.
- Bittencourt, C. (2008). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (7a ed.). Brasiliense.

- Benjamin, W. (2012). *O anjo da história*. Autêntica.
- Buck-Morss, S. (2017). *Hegel e o Haiti*. N-1 Edições.
- Chalhoub, S. (1990). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. Companhia das Letras.
- Coelho, W. N. B., & Brito, N. J. C. (2020). Dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Práxis Educacional*, 16(39), 19-42. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6358>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Presidência da República.
- Costa, E. V. (2010a). *A abolição* (9a ed.). Unesp.
- Costa, E. V. (2010b). *Da monarquia à república: momentos decisivos*. Unesp.
- Costa, E. V. (2014). *A dialética invertida e outros ensaios*. Unesp.
- Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. (2016, 15 de dezembro). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm
- Gadotti, M. (2003). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. Cortez.
- Gilioli, E. B., Galuch, M. T. B., & Sanches, E. O. (2023). BNCC, ensino médio e educação física: formação de habilidades e de competências. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, 1-22. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>
- James, C. L. R. (2010). *Os jacobinos negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos*. Boitempo.
- Koepsel, E. C. N., Garcia, S. R. O. & Czernisz, E. C. S. (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, 36, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>
- Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Lisboa, J. M. A. (2023). *A consciência histórica na relação entre BNCC e livros didáticos de história: um catalisador no combate ao racismo* [Trabalho de Conclusão de Curso de História, Universidade Federal de Pernambuco].
- Lowy, M. (2010). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (19a ed.). Cortez.
- Marcuse, H. (1979). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Zahar.
- Marx, K. (2010). *Sobre a questão judaica*. Boitempo.
- Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. (2016, 22 de setembro). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746impresao.htm
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Consed; Undime.
- Miranda, C. M. A., & Ferreira, M. C. C. (2021). A última abolição e suas representações na história brasileira: relato de uma experiência pedagógica na formação de professores. *Humanidades & Inovação*, 8(67), 168-177. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5760-Texto%20do%20artigo-23645-1-10-20220512.pdf>
- Safatle, V. (2019). *Dar corpo ao impossível: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno*. Autêntica.
- Silva, A. R. C. (1999). *Construção da nação e escravidão no pensamento de José Bonifácio: (1783-1823)*. Unicamp.
- Silva, M. A. B. & Araújo, D. P. (2021). Currículos de licenciatura em História de duas universidades públicas brasileiras e a lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistência. *Revista Transversos*, 23, 59-80. <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.54932>

INFORMAÇÃO SOBRE OS AUTORES

Rui Bragado Sousa: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Mestre em História, área de Política e Movimentos Sociais (PPH-UEM). Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1889-8501>

E-mail: rbsousa@uem.br

Maria Terezinha Bellanda Galuch: Graduação em Pedagogia (UEM), Mestre em Educação (PPE/UEM), Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP), professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Eduardo Borba Gilioli: Graduação em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Professor efetivo da secretaria de Estado da educação do Paraná e diretor do Colégio Estadual Paraná (Loanda).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-6230>

E-mail: eduardoborbagilioli@hotmail.com

Nota:

Os autores Rui Bragado Sousa, Maria Terezinha Bellanda Galuch e Eduardo Borba Gilioli foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Solange Franci Raimundo Yaegashi (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Vania Fátima Matias De Souza (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

E-mail: vfmsouza@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: Cinco convites; três pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo