

Caminhos possíveis para uma história escolar da Primeira República “vista desde baixo”: as experiências das classes e dos grupos subalternos

MARCIO LAURIA MONTEIRO*

Resumo: A intenção deste texto é apontar alguns caminhos possíveis para uma história escolar da Primeira República “vista desde baixo”. São destacados conteúdos que se relacionam a como as classes e os setores subalternos desta sociedade (povos indígenas, população negra, classe trabalhadora, mulheres e camponeses) lidaram com os desafios sociais de então, com ênfase nas lutas por direitos civis, políticos e sociais que moldaram a história do período. Também são sugeridas algumas estratégias didáticas para trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Com isso, esperamos contribuir para a necessária transformação das narrativas “desde cima”, que ainda tem influência nos currículos e materiais didáticos sobre a Primeira República, substituindo-as por narrativas que deem voz e protagonismo histórico a tais setores e colaborar, assim, para a construção de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Ensino de História; História escolar; Primeira República; História vista desde baixo.

Possible paths for a school history of the First Republic “from below”: the subaltern classes and groups’ experiences

Abstract: The intention of this paper is to point out some possible paths for a school History of Brazil’s First Republic “from below”. We highlight contents that relate to how the subaltern classes and sectors of that society (native peoples, black population, working class, women and peasants) dealt with the social challenges of that time, with emphasis on the struggles for civil, political and social rights that shaped the history of that period. We also point out some possible didactic strategies to work with these contents in a classroom. Therefrom, we hope to contribute to the necessary transformation of the “from above” narratives, that still have influence in the curriculum and didactic materials in what regards the First Republic, replacing them with narratives that give voice and historical protagonism to such and, thus, to collaborate with the construction of an emancipatory education.

Key words: History Teaching; School History; First Republic; History from below.



* **MARCIO LAURIA MONTEIRO** é Doutor em História Social pelo PPGH UFF, professor de História no IFBA de Porto Seguro, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trotski / trotskismo e a Historiografia (GEPH) e pesquisador associado ao NIEP-MARX UFF. Produção disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Marcio-Lauria-Monteiro> e <https://uff.academia.edu/MarcioLauriaMonteiro>

O historiador José Murilo de Carvalho costumava destacar, ao falar da Primeira República brasileira (1889-1930), que “faltou povo” em tal formação política. (CARVALHO, 2019 e 2005) De fato, sua origem não foi uma revolução popular, como em outros casos republicanos, mas um golpe militar. Ademais, sua Constituição (datada de 1891) excluiu a esmagadora maioria da população do direito ao voto: mulheres, analfabetos, militares de baixa patente, religiosos, entre outros setores – menos de 5% da população tinha tal direito político. Por sua vez, os direitos sociais eram praticamente inexistentes. (CARVALHO, 2005)

Tomando emprestadas as palavras de Carvalho, encaramos que “falta povo” também nas formas ainda predominantes de abordar a história da Primeira República em parte dos currículos escolares e materiais didáticos da atualidade. Como se detalhará adiante, ainda há uma considerável influência da abordagem historiográfica e pedagógica “tradicional” em parte desses materiais – isto é, uma narrativa “vista desde cima” e focada nas instituições estatais e econômicas. Isso ocorre apesar das renovações historiográficas e pedagógicas vivenciadas no país desde os anos 1980, que se deram em sentido crítico à essa abordagem “tradicional”. (BITTENCOURT, 2008)

No que tange à Primeira República, muitos currículos e materiais didáticos ainda costumam dar centralidade ao desenvolvimento do aparato estatal, à atuação política das oligarquias fundiárias e à estrutura econômica que as sustentava, deixando pouco espaço para as classes e grupos subalternos, em especial no sentido de lhes dar voz e protagonismo histórico, tratando-os como sujeitos ativos. Assim, costumam figurar no primeiro plano, em termos de

conteúdo, os conflitos em torno de um projeto de regime político centralizador ou federalista, bem como a “política dos governadores” e o vasto repertório de formas de controle e fraude das eleições por parte dos “coronéis”. Por sua vez, as revoltas populares do período e outros elementos que remetem à história das classes e grupos subalternos costumam receber menos espaço e ficar restritos a um compilado de datas e nomes de lideranças de movimentos populares – uma abordagem, portanto, superficial. (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2020; DUARTE; TEDESCHI, 2017; NUNES, 2017; CRUZ; ZANELATTO, 2015; ZANELATTO; SOUZA, 2020; FLORES, 2021; SOUZA, 2015; SILVA, 2022)

Cabe destacar que isso ocorre à despeito dos avanços obtidos graças ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, implantado em 1985) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, implantados em 1997 e 1998). (BITTENCOURT, 2008; RAMBALDI; PROBST, 2017) Isso ocorre, também, em descompasso com a historiografia e as práticas pedagógicas que tem sido desenvolvidas nas últimas décadas e em relação a atuação de muitos(as) professores(as), que utilizam abordagens diferentes das “tradicionais”, em maior sintonia com tal historiografia e práticas pedagógicas renovadas, porém sem que o saber escolar por eles produzido encontre muito eco em parte dos currículos e materiais didáticos disponíveis.

Foge à intenção deste texto fazer um levantamento sistemático de livros e currículos escolares atuais, bem como analisar os porquês de tal fenômeno, de permanência das concepções “tradicionais”. Não obstante, à título de exemplo no que tange os materiais

didáticos, uma análise das coleções de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental (Anos Finais) disponíveis no PNLD de 2005 apontou uma predominância do que as autoras do estudo nomearam de abordagem pedagógica e historiográfica “tradicional”, a qual abarcava 54% desses materiais, seguida de 25% de materiais considerados “eccléticos” (que misturavam elementos da perspectiva “tradicional” com outros daquela considerada “renovada”) e apenas 21% de materiais considerados vinculados a perspectivas de renovação pedagógica e historiográfica. (MIRANDA; LUCA, 2004)

Não encontramos outro levantamento sistemático desse tipo, porém, há vários estudos mais recentes sobre livros didáticos que são focados em analisar tais materiais a partir de recortes temáticos. Estes estudos apontam para um quadro onde, ao menos no que diz respeito à abordagem das classes e grupos subalternos na Primeira República (povos indígenas, população negra, classe trabalhadora, mulheres e camponeses), a abordagem “tradicional” ainda tem peso, apesar de importantes avanços. (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2020; DUARTE; TEDESCHI, 2017; NUNES, 2017; CRUZ; ZANELATTO, 2015; ZANELATTO; SOUZA, 2020; FLORES, 2021; SOUZA, 2015; SILVA, 2022)

Conforme apontam tais estudos, ao longo dos anos 2000 e 2010, se tornou mais frequente a menção a tais setores nos livros didáticos. Isso é sem dúvidas positivo, porém, quando são mencionados, em geral ainda é de forma reduzida em relação ao foco predominante nas instituições estatais e classes dominantes e, muitas vezes, na condição de meras vítimas ou mesmo de

sujeitos passivos, sem menção ou destaque detalhado às suas ações de resistência e, portanto, sem tratá-los como sujeitos históricos ativos na luta por mudanças significativas. Poderíamos aventar, portanto, que hoje provavelmente há um predomínio da abordagem “ecclética”, na tipologia usada por Miranda e Luca (2004). (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2020; DUARTE; TEDESCHI, 2017; NUNES, 2017; CRUZ; ZANELATTO, 2015; ZANELATTO; SOUZA, 2020; FLORES, 2021; SOUZA, 2015; SILVA, 2022)

Para que se efetive o compromisso previsto na atual Constituição e na legislação educacional em vigor, de uma educação à serviço da “formação cidadã” e do desenvolvimento do “pensamento crítico” (orientação, cabe ressaltar, que é uma conquista fruto de intensas lutas populares e sindicais) precisamos de outras formas de abordar o período da Primeira República (dentre outros). O mesmo pode ser dito em relação ao devido cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio (e que também foram conquistas de muitas lutas dos movimentos sociais).

O período da Primeira República, ademais de ser marcado pelos conhecidos conflitos entre setores da elite econômica sobre a forma do Estado (se mais centralizado ou com mais autonomia aos entes federativos) e os mecanismos de controle do “coronelismo” foi também marcado por questões econômicas e sociais de grande relevância pelo impacto que tiveram sobre o conjunto da população. A política de valorização do café e as tentativas de promoção da industrialização tiveram como

consequências negativas principais a inflação dos alimentos, a carestia e o desemprego – portanto, levaram à manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais. (SCHWARCZ; STARLING, 2015)

Ademais, a forma como a escravidão chegou legalmente ao fim, em 1888, sem políticas compensatórias para a população negra, também agravou sobremaneira essas desigualdades. Os trabalhadores, por sua vez, não possuíam uma legislação específica, e eram duramente reprimidos quando se mobilizavam. No campo, predominava a violência e a miséria para a maior parte da população rural, como subprodutos do latifúndio e do poder dos “coronéis”. Por fim, no plano dos direitos em geral, grupos como mulheres e povos indígenas estavam, na prática, inteiramente excluídos de tê-los ou de exercê-los de forma autônoma. (SCHWARCZ; STARLING, 2015)

Encaramos que, por mais que os processos de desenvolvimento do Estado brasileiro sejam relevantes, é fundamental também que se aborde essas muitas tensões sociais do período e as diversas lutas por direitos civis, políticos e sociais que moldaram a história da Primeira República, dando voz e protagonismo histórico àqueles que nelas se engajaram, no sentido de destacar seu papel ativo na conquista de direitos. “Inserir o povo” nas narrativas históricas escolares sobre o período é não só fazer jus à realidade do passado, que é muito mais rica e complexa do que as narrativas “desde cima” fazem parecer. É também uma forma de aproximar esse tema da realidade vivenciada pela maior parte dos estudantes do ensino básico, em especial das redes públicas, os quais

não fazem parte da elite retratada nas narrativas predominantes e enfrentam desafios semelhantes àqueles das classes e grupos subalternos do passado: desigualdade social, falta de direitos (ou da sua efetivação), machismo, racismo etc. Faz-se necessário, portanto, uma narrativa histórica “vista desde baixo”, que dê voz e protagonismo histórico aos subalternos.

A intenção deste texto é apontar alguns caminhos possíveis para uma história escolar da Primeira República “vista desde baixo”, ao destacar conteúdos que se relacionem a como as classes e os setores subalternos desta sociedade (povos indígenas, população negra, classe trabalhadora, mulheres e camponeses) lidaram com a realidade mencionada, bem como algumas estratégias didáticas possíveis para trabalhá-los em sala de aula. Com isso, esperamos contribuir para a necessária superação das narrativas “desde cima” e, assim, para a construção de uma educação emancipatória.

Para que fique claro, ao falarmos em uma “História escolar”, nos referimos à noção de que o ensino de História nas escolas não é mera reprodução resumida do saber produzidos pelos(as) historiadores(as), mas um trabalho criativo, de produção de conhecimento a partir da própria escola, de forma que não há (ou não deveria haver) contraposição ou hierarquia entre esse saber e aquele produzido a nível das universidades e instituições de pesquisa, mas uma profícua integração. Portanto, apesar do conteúdo pré-estabelecido pelos currículos, há espaço para trabalhá-lo de formas diversas e também expandi-lo e transformá-lo.¹ (ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2011)

¹ Essa noção foi desenvolvida, no Brasil, justamente no contexto de críticas ao que passou

a ser chamado de História “tradicional” a nível dos currículos e materiais didáticos escolares,

Por sua vez, ao falarmos em uma narrativa “desde baixo”, nos referimos à tradição da História Social marxista desenvolvida por historiadores como Eric Hobsbawm, E. P. Thompson e outros por eles inspirados: uma abordagem dialética das estruturas e das contradições sociais, que leva em conta a forma como elas afetavam as classes subalternas e também o protagonismo histórico destas ao buscar conquistar melhores condições de vida ou mesmo revolucionar as sociedades. Não significa, portanto, excluir da narrativa a história das elites econômicas e políticas, mas reenquadrá-la, não mais focando em grandes heróis e líderes vindos dessas elites, mas nas formas pelas quais as ações coletivas das classes e grupos subalternos moldam a História ao interagirem de forma conflituosa com as classes dominantes. (THOMPSON, 2001; HOBBSAWM, 2011a e 2011b)

Povos indígenas, assimilacionismo e luta territorial

Uma parte da população brasileira ainda muito ausente nas abordagens predominantes nos currículos e materiais didáticos são os povos indígenas. Geralmente são mencionados apenas no contexto da colonização e, ainda assim, de formas superficiais, que apagam a imensa diversidade étnica, linguística e cultural que havia então (e que ainda existe e resiste). (BRITTO, 2009; RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018; SILVA, 2020; DUARTE; TEDESCHI, 2017)

Na Primeira República, o apagamento desse setor se faz presente na própria Constituição de 1891, que sequer o menciona. Tamires Britto e Edson Britto-Kayapó denunciam estar aí

presente uma noção forçada de “unidade nacional”, que negava a pluralidade étnica e cultural. (KAYAPÓ; BRITTO, 2014) Essa noção persistiu legalmente até a Constituição de 1988, que reconheceu uma série de direitos desses povos, no lugar da perspectiva assimilacionista até então predominante.

Ademais, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), originalmente um departamento vinculado ao Ministério da Agricultura. Com perspectiva assimilacionista, o SPI atuava segundo a lógica de que os povos indígenas deveriam desaparecer, tornando-se “brasileiros” a partir de processos de “civilização” – isso é, deveriam abrir mão de suas línguas, territórios e culturas. Outro objetivo do SPI era o de limitar os territórios indígenas na forma de reservas (“cercos da paz”), visando liberar o campo para a exploração tanto pelos colonos estrangeiros (que o governo estimulava a ocuparem o interior do país) quanto pelos latifundiários (sobretudo cafeicultores). Em 1916, essa lógica assimilacionista foi reforçada pelo Código Civil, através do qual tais povos foram tratados como incapazes de exercerem direitos e foram submetidos a um regime de tutela, que lhes negava autonomia até que se encarasse estar completa sua assimilação ao “povo brasileiro”. (KAYAPÓ; BRITTO, 2014)

É fundamental abordarmos essas políticas de exclusão praticadas no período, como forma de promover reflexões críticas sobre o tratamento que tais povos receberam, pois, ainda hoje, há uma permanente tensão em torno de se assegurar a autodeterminação a eles ou retomar a velha política assimilacionista iniciada pelos

nos anos 1970-80, ou seja, a história “vista desde cima”, centrada na cronologia e nos grandes feitos políticos dos “heróis nacionais”.

colonizadores europeus no século XVI. Igualmente importante é abordarmos as resistências desses povos a tal tratamento, como forma de lhes dar protagonismo histórico e não os tratar apenas como vítimas passivas.

Não são numerosos os trabalhos que abordam movimentos de resistência de povos indígenas durante a Primeira República. Entre os que existem, cabe destacar aqueles que tratam do processo de construção de ferrovias nas primeiras décadas do século XX, o qual compunha um projeto governamental e empresarial de expansão das fronteiras internas mercantis e agrícolas e do estabelecimento de melhores conexões entre áreas produtoras e portos marítimos de exportação. É o caso da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (ligando Bauru a Corumbá e, de lá, à Bolívia, visando os portos do pacífico), a qual gerou conflitos na região de Bauru (SP) envolvendo a luta de indígenas Kaingang em defesa de sua terra, contra as investidas da empresa ferroviária para construir seus trilhos e também de latifundiários interessados em expandir as fazendas de café na rota da ferrovia. Tais conflitos levaram a um verdadeiro massacre dos Kaingang da região, de forma que seus números caíram de algumas dezenas de milhares no começo do século XX para cerca de duas centenas à altura de 1920. (FREITAS, 2019; MONTEIRO *et al.*, 1984)

Algo muito semelhante ocorreu nas partes de Minas Gerais e do Espírito Santo onde foi construída a linha férrea Vitória-Minas, no Vale do Rio Doce, a partir da tomada de terras dos indígenas Krenak. Idem para a construção da Ferrovia de Itajaí, no Vale do Itajaí (Santa Catarina), em terras dos indígenas Xokleng. Em todos os casos, que datam das duas primeiras décadas do século

XX, além do massacre desses povos indígenas, outra vítima foi a natureza, com florestas e outros biomas tendo sido devastados para abrir caminho para os trens e fazendas. (FREITAS, 2019)

Pesquisas dedicadas ao assunto trazem à tona vestígios dessa dupla destruição, principalmente na forma de notícias de jornais da época e também de relatos memorialísticos de trabalhadores envolvidos na construção dessas ferrovias. Em tais vestígios consta também a resistência desses povos indígenas, que lutaram arduamente para defender seus territórios, destruindo trilhos na calada da noite e atacando os trabalhadores, jagunços e soldados do Exército que tentavam expulsá-los em prol do “desenvolvimento” e da “civilização” – na verdade, do capitalismo. (FREITAS, 2019; MONTEIRO *et al.* 1984)

Contudo, conforme destaca Britto-Kayapó (BRITTO, 2009) e também Manuela Cunha (1992), a história dos povos indígenas do Brasil ainda está, em grande parte, por ser escrita. Na produção do século XIX e de boa parte do XX predominou uma historiografia focada em um “índio genérico” e mistificado como “bom”, apresentado como uma das bases da nação brasileira, e tido como desprovido de passado e destinado a desaparecer no futuro. Não obstante, a História escolar pode vir ao auxílio da tarefa de contar a história desses povos, conforme uma das estratégias didáticas propostas adiante.

População negra, lutas operárias e heranças culturais

Outra parte da população que costuma desaparecer das narrativas “tradicionais” quando estas abordam a Primeira República são os negros e negras. Em muitos livros didáticos e currículos escolares costuma-se tratar suas

experiências de forma mais detalhada apenas até o momento da abolição da escravidão, em 1888. Após tal marco, costuma-se enfatizar a pretensa “substituição” da mão de obra negra escravizada por imigrantes brancos de origem europeia, atribuindo a estes a base de formação da classe trabalhadora assalariada do país, sobretudo industrial. (NUNES, 2017)

Contudo, trabalhos como dos historiadores Marcelo Badaró Mattos (2008), Flávio Gomes (1995) e Antonio Lugi Negro e Flávio Gomes (2016) demonstram que o operariado brasileiro já era “misto” no período do Império, com pessoas negras escravizadas e libertas atuando junto a brancos livres em diferentes fábricas e atividades, bem como protagonizando movimentos “paredistas” (greves) e construindo associações mutualistas e de tipo sindical. Essas experiências iniciais do movimento operário se expandiram na Primeira República, por mais que houvesse políticas de “embranquecimento” da classe trabalhadora por parte do Estado e da burguesia.

Ainda durante a vigência do trabalho negro escravizado, por exemplo, ocorreram importantes movimentos “paredistas” em fábricas da então capital (Rio de Janeiro) e arredores que contavam com operários negros libertos e escravizados, como no final dos anos 1820, na Fábrica de Pólvora Ipanema (controlada pela monarquia); em 1833, em uma caldeiraria; em 1854, na Fábrica de Velas e Sabão; e em 1857, no Estaleiro Ponta d’Areia (antiga fundição), pertencente ao Barão de Mauá, de cujos 600 operários 150 eram pessoas negras escravizadas. (NEGRO; GOMES, 2016) Houve também fortes movimentos de setores não-fábris, como a “greve negra” de 1857 em Salvador,

que envolveu a suspensão das atividades dos “ganhadores” (negros escravizados e libertos que realizavam serviços diversos de transporte). (REIS, 2019) Tais exemplos atestam, ao mesmo tempo, a multiplicidade de atividades, inclusive urbanas, em que pessoas negras atuavam desde o período do Império, bem como sua longa trajetória de lutas e resistências à exploração e ao racismo.

Durante a Primeira República, por sua vez, essas experiências deram um salto, com a expansão do número de greves protagonizadas por trabalhadores e trabalhadoras negras e também com a fundação de organizações sindicais diversas, a partir dos encontros (nem sempre desprovidos de tensões) entre tais experiências e aquelas trazidas por trabalhadores brancos imigrantes da Europa, incluindo as ideias anarquistas e marxistas. Um exemplo disso é a “Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trápiche e Café”, que atuava na zona portuária do Rio de Janeiro: era composta majoritariamente de trabalhadores negros, teve importante participação nas greves dos anos 1900 e explicitava, em seu estatuto, a defesa do socialismo. (BERDU, 2020)

Também cabe destacar que eventos como a Revolta da Vacina (1904) e a Revolta da Chibata (1910) igualmente contaram com fundamental protagonismo negro. Trataram-se de importantes marcos na luta por direitos e melhores condições de vida por parte de grupos subalternos da capital.

Abordar a presença de trabalhadores e trabalhadoras negras em contextos para além da lavoura e do serviço doméstico tanto antes quanto depois da abolição legal da escravidão negra é fundamental para desfazermos preconceitos ainda hoje muito fortes em nossa sociedade, que associam pessoas negras a atividades braçais ou consideradas “inferiores”

como forma de lhes negar potencial e lhes relegar a postos de trabalho considerados de “segunda ordem”. Ademais, abordar sua atuação coletiva em prol de melhores condições de vida e de direitos políticos e sociais, ou mesmo em prol de uma sociedade radicalmente diferente, é lhes dar voz e protagonismo histórico, ajudando a criar exemplos positivos para os estudantes, sobretudo negros(as), de formas de resistência e de luta por transformação social no sentido da inclusão e igualdade.

Ressaltar o protagonismo da população negra urbana na conquista de diversos direitos políticos e sociais é fundamental para superarmos seu apagamento histórico e contribuirmos para as lutas ainda em curso contra o racismo da sociedade brasileira.

Mas é importante também levar em conta que o período da Primeira República, em especial em cidades como o Rio de Janeiro, foi marcado por uma importante efervescência cultural entre essa parte da população. Como na zona portuária da então capital havia uma grande concentração de pessoas negras, muitas advindas da Bahia, houve ali uma miscigenação cultural que originou ou deu maior visibilidade a elementos hoje valorizados como integrantes da cultura brasileira, tais como o samba e o candomblé. (MOURA, 1983)

Na casa de Tia Ciata (Hilária Batista de Almeida), na extinta Praça Onze, circularam nomes que alcançaram proeminência no samba durante as primeiras décadas do século XX (malgrado a intensa repressão policial às rodas de samba de então), tais como João da Baiana, Pixinguinha e Donga, que ali se reuniam para realizar festejos

(“pagodes”) e também rituais do candomblé (também alvo de repressão policial). Foi em tal casa que foi gravado o primeiro samba em disco, “Pelo Telefone”, em 1917. Atividades semelhantes ocorriam por toda zona portuária, em especial nos arredores da Pedra do Sal. (MOURA, 1983)

Graças ao trabalho de militantes e acadêmicos, em especial àqueles que atuam no Instituto Pretos Novos, hoje eventos como os mencionados, dentre outros aspectos da história e da cultura afro-brasileira, podem ser revisitados através do “Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana”, um roteiro pedagógico / turístico de passeio à pé pela zona portuária do Rio de Janeiro, que rememora eventos e aspectos importantes da história e da cultura afro-brasileira que deixaram profundas marcas e importantes monumentos na região.²

Classe trabalhadora, movimento operário e formas alternativas de sociabilidade

Por falar na classe trabalhadora, também é fundamental incluí-la como um todo e às suas experiências de luta nas narrativas históricas da Primeira República. É comum que livros didáticos e currículos escolares se restrinjam à realidade do eixo Rio de Janeiro / São Paulo e que mencionem apenas rapidamente fatos como a greve geral de 1917 e a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1922, além do chavão de que, neste período, “a questão social era questão de polícia”. (CRUZ; ZANELATTO, 2015)

² Para mais detalhes, conferir a página do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) dedicada ao Circuito. IPN. Circuito de Herança Africana. S.d. Disponível em:

<https://pretosnovos.com.br/educativo/circuito-de-heranca-africana/>. Acesso em 12 de fev. de 2023.

Esses fatos, contudo, estão atrelados aos processos de urbanização e industrialização altamente excludentes e promotores de desigualdades que ocorreram no começo do século XX no Brasil e em outros países. É fundamental a abordagem desses processos e das resistências a eles como um todo integrado, envolvendo temas como os ciclos grevistas dos anos 1906-07 e dos anos 1910; a realização do 1º Congresso Operário Brasileiro, em 1906, que fundou a Confederação Operária Brasileira (com bases em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia); a mencionada greve geral de 1917 (para além dos eventos de São Paulo, incluindo também a greve geral no Rio de Janeiro); a fundação do PCB; bem como eventos como a mencionada Revolta da Vacina (1910). (MATTOS, 2009; LOPREATO, 2000; SEVCENKO, 2018)

Esse “todo integrado” consiste nas lutas por direitos políticos e sociais por parte desse setor da população então em crescimento, os trabalhadores urbanos. Trabalhadores que, além de trazerem consigo importantes aprendizados de mobilizações travadas por trabalhadores negros libertos e escravizados durante o Império, também abraçavam cada vez mais as ideias socialistas vindas da Europa, de uma revolução que socializasse os meios de produção e o poder político. (MATTOS, 2008; NEGRO; GOMES, 2016; BERDU, 2020)

Ainda é comum a reprodução da “história oficial” do período varguista de que os direitos trabalhistas e, sobretudo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, de 1943) foram fruto de um ato de benevolência de Getúlio Vargas para com a classe trabalhadora brasileira. (ZANELATTO; SOUZA, 2020) Abordar essa longa trajetória de lutas e

construção de organizações coletivas nos permite quebrar esse mito e perceber os direitos trabalhistas (dentre muitos outros) como uma conquista das lutas da classe trabalhadora. Olhar a história dessa forma envolve preparar as novas gerações para se manterem firmes na defesa do que já foi conquistado e também preparadas para lutar por conquistas novas, algo especialmente importante em um cenário marcado pela crescente desmonte dos direitos trabalhistas e precarização das relações de trabalho. (ANTUNES, 2018)

Há ainda um outro conteúdo atrelado a este, que envolve as associações de outros tipos que não as de luta operária, mas que também compunham o cotidiano da classe trabalhadora do período e que nos permitem vislumbrar outras formas de sociabilidade e mesmo de projetos de bairros e cidades. São exemplos os times de futebol e de outros esportes criados por operários de uma mesma fábrica e também instituições criadas e mantidas pelos próprios trabalhadores, tais como escolas para alfabetização, centros de lazer voltados para o teatro e cinema etc. Trazer essa outra sociabilidade à tona permite pensarmos outra lógica para elementos ainda presentes na nossa sociedade, mas sob uma forma quase que exclusivamente mercantil, e estimular os estudantes a (re)criarem experiências comunitárias, inclusive a partir da própria escola (como cineclubes e campeonatos esportivos).

Mulheres e luta sufragista

Outro grupo que precisa ser inserido na narrativa histórica de forma a lhe conferir protagonismo histórico e voz são as mulheres, cujas experiências de luta na Primeira República ainda são pouco abordadas nos currículos e materiais didáticos, apesar de importantes avanços recentes no sentido

da inserção da história das mulheres nesses materiais. (RAMBALDI; PROBST, 2017; FLORES, 2021)

O Código Civil de 1916 manteve basicamente as mesmas leis para as mulheres que existiam sob o Império e a Colônia, baseadas nas “Ordenações Filipinas” portuguesas. Por essa legislação, a mulher basicamente era desprovida de qualquer autonomia legal, sendo, na prática, tratada como incapaz de exercer direitos e posta sob um tipo de tutela de algum homem: se solteira, o pai, ou, na ausência deste, o irmão mais velho; se casada, o marido. (HAHNER, 2003; CANEZIN, 2004)

Às mulheres era negado, assim, uma série de direitos exceto se tivesse autorização do homem por ela “responsável”, tais como ter passaporte, abrir conta bancária, receber herança, ter emprego, ajuizar ações na justiça etc. Dentro dessa lógica, o papel reservado a elas era basicamente o de dona de casa, responsável pela procriação, criação dos filhos e cuidados da família e do lar. Assim, sua educação, mesmo em famílias abastadas, com frequência se limitava às atividades domésticas, de forma que a grande maioria era analfabeta. (HAHNER, 2003; CANEZIN, 2004)

Obviamente essa situação opressiva gerou reações. Em geral se fala da obtenção do direito ao voto feminino, em 1932, tal qual se fala da CLT: dentro da lógica da “história oficial” varguista, portanto, como uma benesse concedida por Vargas. Contudo, tratou-se de uma conquista de muitos anos de intensa luta sufragista, realizada em conjunto a outras lutas em prol da emancipação das mulheres em relação a esse sistema de tutela patriarcal. Ademais, o direito ao voto era visto pelas sufragistas não como um fim em si, mas como alavanca para

obtenção de mais conquistas. (KARAWJCZYK, 2018 e 2019)

Assim, em 1910, foi formada a primeira organização sufragista brasileira, o Partido Republicano Feminino, liderado pela professora e indigenista Leolinda Daltro. Cerca de uma década depois, em 1920, foi fundada a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, que assumiu outros nomes ao longo dos anos seguintes (tais como Federação Brasileira das Ligas pelo Progresso Feminino e Federação Brasileira pelo Progresso Feminino). Uma das principais lideranças dessa organização foi a zoóloga Bertha Lutz, que alcançou proeminência inclusive a nível latino-americano, ao criar laços com organizações e movimentos sufragistas de outros países. (KARAWJCZYK, 2018 e 2019)

Organizações como as lideradas por Daltro e Lutz, dentre outras que existiram durante a Primeira República, atuavam promovendo reuniões privadas e manifestações públicas em prol do sufrágio feminino, e eram muito ativas na publicação de panfletos e artigos (em jornais próprios e outros de grande circulação). Ademais, atuavam pressionando o Legislativo para aprovar o sufrágio feminino. (KARAWJCZYK, 2018 e 2019)

Fato pouco mencionado, em outubro de 1927, as sufragistas obtiveram uma importante vitória: a conquista do sufrágio feminino no Rio Grande do Norte. Alguns anos depois, sob o regime Vargas, quando da reformulação da legislação eleitoral, em 1931, os movimentos sufragistas atuaram intensamente, inclusive organizando congressos representativos em cidades como Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Com isso, o sufrágio feminino foi aprovado, em 24 de fevereiro de 1932, por meio do Decreto Presidencial

21.076. (KARAWEJCZYK, 2018 e 2019)

A luta pelo sufrágio feminino e por igualdade de direitos de forma mais geral, portanto, é um elemento importante da história da Primeira República, ainda que por vezes não seja abordado, ou não seja abordado de forma detalhada em parte dos livros didáticos e currículos escolares. (RAMBALDI; PROBST, 2017; FLORES, 2021) Tratar desse conteúdo, mais uma vez, é dar exemplos inspiradores para o combate ao machismo e mostrar caminhos para a mobilização por direitos.

Camponeses, revoltas rurais e banditismo na luta contra a pobreza e pela terra

Por fim, não podemos não falar dos camponeses e das revoltas rurais por eles protagonizadas durante a Primeira República (Canudos, Contestado e Juazeiro), bem como do fenômeno do cangaço. Por mais que tais revoltas figurem nos livros e currículos escolares, por vezes são tratados de forma superficial, destacando seu local de ocorrência, data e colocando ênfase em seu caráter “místico” e nas lideranças “messiânicas”, enquanto os elementos sociais por detrás dessas revoltas, sobretudo a concentração fundiária e a miséria da população rural, por vezes não são abordados de forma aprofundada. (SOUZA, 2015) O mesmo pode ser dito de fenômenos de banditismo como o cangaço, que, por vezes, também são apresentados nos livros e currículos escolares sem maior aprofundamento acerca de suas raízes sociais e real dinâmica. (SILVA, 2022)

Tal narrativa oficial (pró-) governamental apresentava as revoltas como iniciativas de “fanáticos” religiosos que contrapunham ideias “atrasadas” ao que seria o projeto

“civilizado” da República (com tentativas frequentes de associá-las a posições monarquistas). De forma semelhante, apresentava os cangaceiros como bandos compostos por um tipo de “bárbaro”, que seria inimigo da “civilização”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015)

Já nos anos 1960, em seu hoje clássico “Cangaceiros e fanáticos”, Rui Facó (em que pese sua leitura mecanicista do passado brasileiro como “semifeudal”, derivado de dogmas stalinistas) fez a crítica à historiografia que reproduzia tal narrativa oficial da Primeira República e argumentou que a raiz social do cangaço e dos movimentos “messiânicos” era a expropriação de terras para formação de latifúndios e a canalização quase que completa dos recursos públicos para atender às necessidades das oligarquias fundiárias, não havendo espaço para saúde, educação ou outros serviços públicos. A estrutura fundiária e política do campo durante a Primeira República estava assentada na formação de uma enorme massa de despossuídos, composta, em grande parte, de ex-camponeses expropriados e socialmente desenraizados, bem como de escravizados que trabalhavam no meio rural. A essa massa, com frequência, ainda se somava trabalhadores precários que assumiam postos temporários em empreendimentos como a construção de ferrovias, e logo se viam desempregados e desamparados nas regiões de interior do país. (FACÓ, 1963)

Assim, a religião, na forma de um catolicismo popular (desvinculado e muitas vezes avesso às estruturas da Igreja Católica, que era um importante bastião da ordem no campo), se tornava elemento de coesão e de unidade para muitas dessas pessoas: conforme propõe Facó, o “fanatismo”, gestado em meio a tais contradições sociais e extrema

desigualdade, se convertia com frequência em “elemento de luta”. O mesmo vale para o banditismo, aí incluído o cangaço, que, com frequência, virava uma forma de enfrentamento das camadas pobres do campo contra os latifundiários e os poderes locais (por mais que nem sempre houvesse uma demarcação tão nítida entre esses dois lados e cangaceiros por vezes atuassem como jagunços). (FACÓ, 1963)

Estudos posteriores destacaram, ainda, que conflitos entre “coronéis” também foram importantes na instrumentalização das revoltas para basear acusações de “monarquismo” e de conivência de mandatários governamentais, como forma de prejudicar adversários políticos que se desejava remover de cena, em especial indispondo o Exército contra eles. Isso reforçou elementos da narrativa oficial da época, que ainda encontra alguma sobrevivência nos dias de hoje. (MARTINS, 1981)

Portanto, não é possível compreender esses fenômenos sem compreendermos um elemento central da formação social brasileira das suas origens aos dias atuais, que é a enorme concentração fundiária. Ainda sob o Império, em 1850, a Lei de Terras buscou ordenar o campo brasileiro, que, para além de alguns poucos detentores de “sesmarias”, era composto basicamente de “posseiros”, isto é, pessoas sem o título das terras que ocupavam – fossem eles grandes proprietários ou camponeses pobres. Essa ordenação se deu na forma de uma regularização da propriedade rural, através da entrega de títulos aos posseiros, combinado com uma nova regra, de que novas ocupações de terra (das “terras devolutas” à União) só poderiam ocorrer através da compra dos títulos do governo ou de proprietários privados. (FACÓ, 1961; MARTINS, 1981; WESTIN, 2020)

Contudo, foi feita uma opção política de impor taxas para a efetivação de tal regularização, taxas essas que se tornaram um impeditivo aos camponeses pobres, os quais ficaram em situação de ilegalidade, ao passo que os grandes proprietários foram “anistiados” pagando tais taxas e, assim, asseguraram suas terras. Duas posições pesaram nesse modelo de regularização adotado pelo Império: a de que latifundiários teriam maior sucesso em combater os povos indígenas do que os pequenos camponeses, assegurando, assim, o “território nacional”, e a de que era necessário impedir ex-escravizados de se tornarem proprietários de terra, forçando-os a se tornarem trabalhadores precarizados a serviço dos grandes proprietários rurais. Esse modelo pró-latifúndio foi reforçado pela Primeira República na Constituição de 1891, mas com a diferença de que o controle da destinação das “terras devolutas” passou aos estados – o que reforçou sobremaneira o poder das elites agrárias locais, donde o poder dos “coronéis”. Com isso, atualmente, quase metade da zona rural brasileira é ocupada por latifúndios, que pertencem a apenas 0,7% dos proprietários de terras, ao passo que 60% das propriedades rurais não chegam a 25 hectares e ocupam apenas 5% do território rural. (FACÓ, 1961; MARTINS, 1981; WESTIN, 2020)

Como se vê, abordar as raízes sociais das revoltas rurais e tratá-las de forma mais complexa do que reduzindo-as a um fanatismo religioso, bem como tratar do banditismo rural como mais do que uma afronta à “civilização”, envolve tocar em um tema extremamente atual, que é a extrema desigualdade da estrutura fundiária do país e suas consequências para a maior parte da população. Vista dessa forma, as revoltas rurais e formas de banditismo no campo durante a

Primeira República ganham nova luz, como formas de resistência ao latifúndio e às suas consequências sociais e políticas. Conectam-se, assim, às lutas ainda hoje em curso no campo brasileiro, onde diariamente jagunços a serviço de latifundiários, madeireiros e garimpeiros oprimem, expropriam e mesmo assassinam trabalhadores rurais e também indígenas como forma de preservar os lucros de seus patrões. Conhecer essa dura realidade e os exemplos de combate a ela é fundamental para os estudantes brasileiros, se queremos que eles se engajem na construção de um país diferente.

Sugestões de como abordar tais conteúdos

Após esses apontamentos de conteúdos alternativos, seguem algumas sugestões de como abordá-los. Acreditamos que as metodologias ativas devem ser priorizadas, pois aumentam o interesse dos estudantes, ao permitirem o engajamento deles com o processo de produção do saber, sendo, também, mais condizentes com uma perspectiva de História “vista desde baixo”, por facilitarem a compreensão de que eles são sujeitos históricos ativos. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017) Essas sugestões devem ser adaptadas às especificidades do segmento, ano de escolaridade, turma e contexto local de aplicação.

Um primeiro passo pode ser a abordagem crítica de documentos estatais que demonstrem qual era o tratamento oficial dado aos grupos subalternos, tais como a Constituição ou o Código Civil, onde fica clara a limitação ou ausência de direitos. A leitura e debate coletivo desse material pode ser acompanhada de reflexões sobre as possíveis sobrevivências desse tratamento no presente, envolvendo, por

exemplo, os estudantes buscarem reportagens recentes que pautem um segundo momento de debate e envolvam assuntos como as constantes violações das terras dos povos indígenas, o racismo, o machismo, a precarização do trabalho (perda recente de direitos, formas “uberizadas” de trabalho) e as condições de vida e trabalho e conflitos no campo.

Dada a sobrevivência das narrativas “tradicionais” em currículos e materiais didáticos, a abordagem crítica desses itens é de grande relevância, introduzindo o debate historiográfico na sala de aula. Isso pode ser feito através de atividades que levem os estudantes a detectarem ausência ou possíveis omissões e distorções sobre as experiências das classes e grupos subalternos na Primeira República, seguidas de rodas de conversa sobre o(s) porquê(s) dessas abordagens problemáticas em tais materiais. O mesmo pode ser feito com produtos da indústria cultural e a forma como retratam tais setores no período em questão, tais como telenovelas e filmes “de época”, visando promover reflexões sobre as representações desse passado nos dias atuais.

Por sua vez, a atuação desses grupos subalternos produziu diversos vestígios históricos que podem ser usados em sala de aula para proporcionar uma maior aproximação com suas experiências. Os movimentos aqui mencionados produziram panfletos, jornais próprios, publicaram anúncios e textos em jornais comerciais, foram tema de reportagens diversas e também de crônicas e obras de ficção. Materiais assim encontram-se disponíveis em grande número e com fácil acesso em acervos como, por exemplo a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (*online*). Nesta, inclusive, é possível fazer buscas por

palavras-chave, o que facilita muito seu uso.

Dessa forma, é possível realizar atividades de pesquisa histórica escolar onde os estudantes busquem materiais sobre tais movimentos e suas lideranças, para serem utilizados em rodas de conversa ou apresentação de seminários. Pode-se, também, distribuir a eles diferentes notícias e materiais históricos previamente selecionados e então promover reflexões orais ou escritas.

Ademais dos jornais e panfletos, crônicas como as de Lima Barreto e João do Rio, obras como “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, e materiais da literatura de cordel trazem importantes vestígios sobre as experiências desses grupos subalternos, bem como representações distintas daquelas das narrativas “oficiais” da época e das “tradicionais” do presente. O uso desses materiais, ademais, permite facilmente o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

A comparação entre o passado e o presente é sempre pertinente, de forma que o uso de materiais do passado pode ser acompanhado de reportagens do presente (a serem pesquisadas pelos estudantes ou já fornecidas previamente) ou ainda pode-se realizar atividades de entrevista a parentes ou vizinhos sobre suas experiências com temas como desigualdade social, racismo, machismo, más condições de trabalho e engajamento em movimentos sociais por melhorias.

Ademais, há uma forte tradição de memória oral que preserva até os dias de hoje experiências relacionadas às revoltas rurais e também ao cangaço, a qual pode ser facilmente acessada através de diferentes documentários que contêm relatos de descendentes de pessoas que os vivenciaram. Escolas

localizadas em regiões onde tais fenômenos ocorreram podem, ainda, se engajar em atividades de pesquisa histórica escolar na qual os estudantes coletam relatos de descendentes de pessoas envolvidas neles, culminando na produção de materiais escritos, *podcasts* ou filmagens.

De forma semelhante, conforme apontam Ana Vera Macedo e Nádia Farage (2001), diversos povos indígenas buscam manter vivo o seu passado através da oralidade, inclusive desenvolvendo documentários e livros infanto-juvenis que ajudem a perpetuá-la. Assim, escolas que contem com pessoas indígenas em sua comunidade ou em seus arredores podem contribuir para a escrita da história dos povos indígenas através de atividades que envolvam a coleta de depoimentos e relatos.

Outra forma importante de resgate e preservação da memória das classes e grupos subalternos pode envolver o desenvolvimento de projetos de pesquisa histórica escolar sobre o bairro ou cidade em que os estudantes vivem e sua relação passada e presente com aspectos como uma forte presença de população negra ou indígena, ou ainda presença de indústrias e vilas operárias. Quando aspectos assim marcaram os arredores da escola, há fartos vestígios arquitetônicos, jornalísticos e de memória oral que podem auxiliar o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado sobre a região e reflexões sobre as formas de sociabilidade do passado e presente. Esse tipo de atividade de resgate da história local pode culminar não só na elaboração de materiais de divulgação, mas também de monumentos e de “circuitos” para aulas de campo (ou mesmo para o turismo), tal qual o mencionado “Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana”.

Com esse tipo de atividades, as omissões e distorções presentes nos currículos e materiais didáticos alinhados a uma narrativa “tradicional” do passado podem não só ser criticadas, como superadas pela produção de um conhecimento histórico escolar que, inclusive, conte com os estudantes como protagonistas junto aos professores.

Conclusão

Pode-se ver, através desses exemplos, a riqueza da história do Brasil entre 1889-1930. E, como demonstram as referências utilizadas (uma limitada seleção, deve-se destacar), há muitos trabalhos de pesquisa que trazem à tona as violências, exclusões e as resistências das classes subalternas nesse período. Contudo, conforme mencionado no começo do texto, no que tange muitos currículos escolares e materiais didáticos sobre esse e outros períodos, ainda sobrevive a influência de uma narrativa “tradicional”, “desde cima”.

Dar voz e protagonismo histórico às classes subalternas e outros setores oprimidos através de narrativas “desde baixo”, destacando seu papel ativo na conquista de direitos, é não só fazer jus à complexidade da história do nosso país. É, também, dialogar de forma mais direta com as realidades vivenciadas pela maior parte dos estudantes (e da população brasileira) e, assim, contribuir com a continuação de muitas dessas lutas por direitos e por melhores condições de vida, visando a superação de tensões sociais que perpassam a história do nosso país e a construção de uma sociedade sem desigualdade – tanto no sentido econômico, quanto político e cultural. É contribuir, portanto, não só para “inserir o povo” na História, mas, também, para a construção, no presente, de uma realidade radicalmente diferente.

Referências

- ABUD, K. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: **ENCONTROS com a História**. Anais do XIV Encontro Regional de História, 8-11 set. 1998. Anpuh-SP/PUC-SP. Bauru: Edusc, n. 2, p.127-141, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BERDU, L. A Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café no Rio de Janeiro: novos questionamentos para incontornáveis debates (1904-1913). **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 12, p. 1-20, 2020.
- BITTENCOURT, C. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRITO, E. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.
- CANEZIN, C. A mulher e o casamento: da submissão à emancipação. **Revista Jurídica CESUMAR**, v. 4, n. 1, p. 143-156, 2004.
- CARVALHO, J. M. de. Entrevista. Entrevistador: Carlos Haag. Um antídoto contra a bestialização republicana. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 115, 2005. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/um-antidoto-contr-a-bestializacao-republicana/>. Acesso em: 17 de jan. de 2023.
- CARVALHO, J. M. de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- CRUZ, Filipe Ricardo da; ZANELATTO, João Henrique. Os trabalhadores da Primeira República nos livros didáticos de História: conceitos, processos históricos e ensino-aprendizagem em perspectiva. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 1, p. 2-6, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/2171/2060>. Acesso em 17 de nov. de 2023.

CUNHA, M. C. da. Introdução a uma história indígena. *In: _____* (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, p. 9-24, 1992.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUARTE, André Luis Bertelli; TEDESCHI, Felipe Cesar Peres. História indígena no período republicano e os livros didáticos de História: uma reflexão necessária. **História & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 85-108, jul./dez. de 2017.

FLORES, Ester Raquel Silva. **Mulheres na Primeira República**: representações e possibilidades educativas no livro didático História.doc (2018). 2021. 45 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FREITAS, M. Indígenas e ferrovias na belle époque brasileira: a Noroeste do Brasil, a Ferrovia de Itajaí e a Vitória-Minas. *In: VILELA, M. (org.). Anais do 30º Simpósio Nacional de História*. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, p. 1-16, 2019.

GOMES, F. **Histórias de quilombolas**. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

HAHNER, J. E. **Emancipação do sexo feminino**. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

HOBSBAWM, E. A história de baixo para cima. *In: _____*. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, p. 216-231, 2011b.

HOBSBAWM, E. Da história social à história da sociedade. *In: _____* **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, p. 83-105, 2011a.

INSTITUTO Cultural Pretos Novos. **Circuito de Herança Africana**. [S.d.]. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/educativo/circuito-de-heranca-africana/>. Acesso em 12 de fev. de 2023.

KARAWEJCZYK, M. A FBPF e a luta pelo voto feminino no Brasil – anos decisivos. **Que República é essa?** Portal de estudos do Brasil Republicano, 18 de mar. de 2019. Disponível em: [http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/147-o-](http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/147-o-voto-feminino-no-brasil.html)

[voto-feminino-no-brasil.html](http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/147-o-voto-feminino-no-brasil.html). Acesso em: 18 de jan. de 2023.

KARAWEJCZYK, M. O Feminismo em Boa Marcha no Brasil! Bertha Lutz e a Conferência pelo Progresso Feminino. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 26, p. 1-17, 2018.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

LOPREATO, C. **O espírito da revolta**: a greve geral anarquista de 1917. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.

MACEDO, A. V. L. S.; FARAGE, N. Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas. *In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, p. 185-207, 2001.

MATTOS, M. B. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, M. B. **Escravidados e livres**: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 48, n. 24, p.123-144, 2004.

MONTEIRO, J. *et al.* **Índios em São Paulo**: resistência e transfiguração. São Paulo: Yakatu, 1984.

MOURA, R. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

NEGRO, A. L.; GOMES, F. As greves escravas, entre silêncios e esquecimentos. **Blog Outras Palavras**, 14 de jul. de 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/entre-silencios-e-esquecimentos-as-greves-dos-trabalhadores-negros/>. Acesso em: 17 de jan. de 2023.

NUNES, Juliana Aparecida. A representação dos negros na história do Brasil através da análise de livros didáticos. **Anais do II Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas**. Nov. de 2017. Disponível em: <https://sites.uepg.br/simposiocs/docs/gt2/005.pdf>. Acesso em 12 de nov. de 2023.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos:

História do Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 5, n. 3, p.123-134, jun. de 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.

REIS, J. J. **Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVCENKO, N. **A Revolta da Vacina**. Mentis insanas em corpos rebeldes. São Paulo: EdUnesp, 2018.

SILVA, Andréia Caroline Gonçalves. Os processos históricos do passado que afetaram o presente: uma análise da abordagem sobre os indígenas nos livros didáticos de história. **Anais do I Encontro Internacional de História do Sertão: A educação e os desafios contemporâneos**. 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-68f63ffc0fd9ff80de38f3077f701682ab4c222b-arquivo.pdf>. Acesso em 12 de nov. de 2023.

SILVA, José Ernando de Farias. **A representação do cangaço nos livros didáticos de história do ensino médio e fundamental da rede estadual de Pernambuco: uma abordagem decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação

Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

SOUZA, Martiniliano. As representações do messianismo nos livros didáticos: um debate historiográfico. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Jul. de 2015. Disponível em:

https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434402639_ARQUIVO_Asrepresentacoes_domessianismonoslivrosdidaticos_umdebatehistoriografico.pdf. Acesso em 12 de nov. de 2023.

TOMPSON, E. P. A história vista de baixo. *In: As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. São Paulo: UNICAMP, p. 185-201, 2001.

WESTIN, R. Há 170 anos, Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. **ARQUIVOS**, n. 71, 14.09.2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios>. Acesso em: 18 de jan. de 2023.

ZANELATTO, João Henrique; SOUZA, Rayane Layra de. Os trabalhadores nos livros didáticos de História na Segunda República (1930-1945). **Educação em Revista**, vol. 36, [s.p.], 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399362880111/html/>. Acesso em 17 de nov. de 2023.

Recebido em 2023-09-14
Publicado em 2024-03-06