

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

MAJÔ SCHWINGEL

**ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO SUL DO BRASIL: O CATIVO
JOAQUIM**

CAXIAS DO SUL

2018

MAJÔ SCHWINGEL

**ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO SUL DO BRASIL: O CATIVO
JOAQUIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, área de concentração: Ensino de História, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr Roberto Radünz e
Coorientador: Dr. Alvaro Fraga
Moreira Benevenuto Junior

**CAXIAS DO SUL
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S415e Schwingel, Majô, 1984-
Escravidão e ensino de história no sul do Brasil : o cativo Joaquim /
Majô Schwingel. – 2018.
86 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em História, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Roberto Radünz.
Coorientação: Prof. Dr. Alvaro Fraga Moreira Benevenuto Junior.

1. História - Fontes. 2. História - Estudo e ensino. 3. Escravidão - Rio
Grande do Sul. 5. Radünz, Roberto, orient. 6. Benevenuto Junior, Alvaro
Fraga Moreira, coorient. I. Título.

CDU 2. ed.: 930.2

Índice para o catálogo sistemático:

1. História - Fontes	930.2
2. História - Estudo e ensino	37.016:94
3. Escravidão - Rio Grande do Sul	326(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

*ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO SUL DO BRASIL:
O CATIVO JOAQUIM*

Majô Schwingel

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 23 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Dr. Roberto Radünz
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Álvaro Fraga Benevenuto Júnior
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Eliana Gasparini Xerri
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Margarete Panerai Araújo
Universidade La Salle

Dedico esta dissertação a minha filha Alice. Que os meus momentos de ausência sejam recompensados por um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de revisitar o passado. É lembrar que a história de cada pessoa se entrelaça e engrandece a vida de cada um. Sou grata a muitas pessoas. Primeiro agradeço aos meus pais, Ivete e Cloves Schwingel. Jamais teria chegado até aqui sem uma base sólida de pessoas como vocês que me inspiraram com sua garra, coragem e a valorização do conhecimento que sustentaram as minhas escolhas profissionais. A minha filha que esteve presente nessa trajetória e sofreu influência direta com a minha ausência no mestrado. Ao meu ex-marido Márcio Carlin, por ter me apoiado, cuidando da nossa filha Alice. A minha colega, amiga e irmã Aline Speroni, por ter vivido os melhores e os piores momentos junto comigo, devo muito a você minha amiga, vamos estar sempre juntas! Aos meus amigos e colegas queridos Denise, Guilherme, Cláudio e Daniel, obrigada pelas boas risadas e parceria que deixaram o meu caminho mais leve. Vocês são meus presentes do mestrado. Aos professores do mestrado profissional em História, por serem sempre tão atenciosos e generosos, nos dando força nessa jornada incrível.

Ao meu orientador Roberto Radünz pela paciência, generosidade e acolhimento, o meu muito obrigada.

Ao querido amigo Fábio Kuhn, por me dar ótimas ideias e apoiar sempre que pôde com sua generosidade e experiência e ao amigo Tiago Bressan por me ajudar no *layout* do site.

Este mestrado faz parte de um sonho antigo. Iniciei dez anos após a graduação, em uma fase que deixa marcas profundas. Com certeza um divisor de águas. Agradeço a todos que me apoiaram. Jamais conseguiria sozinha. A vida não para e fazer um mestrado exige mais do que apenas estudo, exige coragem.

RESUMO

Este trabalho analisa as possibilidades do uso de fontes históricas em sala de aula. Para isso, foram desenvolvidas sugestões e orientações para serem aplicadas na prática educativa por professores de História. Entre as questões que norteiam este trabalho, destacamos: Como os professores podem trabalhar com fontes históricas em sala de aula? Como um processo-crime pode ser usado como ferramenta pedagógica? Quais são os conhecimentos básicos que devem ser desenvolvidos pelos professores para o uso de documentos em sala de aula? Qual a importância da formação continuada de professores na sua prática? O objetivo é fornecer um apoio que auxilie no planejamento dos docentes e sirva também como formação continuada de professores. A análise desenvolvida na dissertação culminou no site “Escravidão e Ensino de História”, onde estão disponibilizados diversos subsídios pedagógicos. Partimos de um processo-crime do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) para a produção de uma sequência didática e outros materiais.

Palavras-Chave: Fontes Históricas. Processos-Crime. Escravidão. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper analyzes the possibilities of using historical sources in the classroom. Suggestions and advices for History teachers were developed in order to be applied in educational practice. Among the questions that guide this paper we highlight: How can teachers work with historical sources in the classroom? How can a criminal proceedings be used as a pedagogical tool? What are the basic knowledge that should be developed by teachers for the use of documents in the classroom? What is continuing teacher education matter in their practice? The aim is to provide a support in order to help the teacher's planning lessons, and also continuing education of teachers. The analysis developed in the essay accomplished in the site "Slavery and Teaching of History" where many pedagogical subsidy are available. We start from a criminal proceedings of the Rio Grande do Sul public registers (APERS) for a didactic sequence and other materials production.

Keywords: Historical Sources. Crime-Proceedings. Slavery. Continuing Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quadro-síntese da identificação do documento	19
Tabela 2 - Modelo para metodologia de análise.....	20
Tabela 3 - Quadro – síntese da explicação do documento	21

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Capa do material - APERS.....	42
Imagem 2 - Orientações metodológicas	43
Imagem 3 - Trechos d um processo-crime- APERS.....	45
Imagem 4 - Proposta pedagógica- Traçar a trajetória -APERS.....	46
Imagem 5 -Trechos trajetória de Vicente – APERS	47
Imagem 6 -Reflexão sobre a escrita da História e a Escravidão– APERS.....	48
Imagem 7 -Site "Detetives do Passado"	49
Imagem 8 - Caso 1 - Introdução.....	51
Imagem 9 -Proposta de tarefa sobre o caso	51
Imagem 10 - Pistas a serem desvendadas	52
Imagem 11 - Pista 2	52
Imagem 12 - Pista 2, referente à etapa 2.	53
Imagem 13 - Pista 3 referente a etapa 3.....	53
Imagem 14- Solução do caso.....	54
Imagem 15 - Página principal do site	56
Imagem 16 - Texto de apresentação.....	56
Imagem 17 - Texto: Fontes em sala de aula	57
Imagem 18 - Página de acesso às propostas pedagógicas	57
Imagem 19 - Página de acesso ao caso	58
Imagem 20 - Página de acesso às propostas pedagógicas	59
Imagem 21 - Página de acesso às orientações.....	60
Imagem 22 - Orientações para o uso do processo-crime.....	61
Imagem 23 - Transcrição do trecho do processo crime	61
Imagem 24 - Fotografia do trecho do processo-crime.....	62
Imagem 25 - Módulos 1 e 2.....	63
Imagem 26 - Vamos transcrever?	63
Imagem 27 - Módulo 3 e 4	64

Imagem 28 - Contexto histórico.....	65
Imagem 29 - Passo a passo - Análise de uma fonte	66
Imagem 30 - Módulo 6	67
Imagem 31 - Legislação brasileira.....	67
Imagem 32 - Mapa do Rio Grande do Sul.....	69
Imagem 33 - Módulo 7	69
Imagem 34 - Módulo 8	70
Imagem 35 - Infográfico	71
Imagem 36 - Atlas da Violência 2017	72
Imagem 37 - Materiais didáticos.....	72
Imagem 38 - Processo - crime - passo a passo	73
Imagem 39 - Vocabulário jurídico.....	73
Imagem 40 - Sugestão de vídeos.....	74
Imagem 41 - material para download	75
Imagem 42 - Blog	75

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 O USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA	16
3 ESCRAVIDÃO E PROCESSO CRIME	24
3.1 PESQUISA HISTÓRICA: ESCRAVIDÃO E FONTES JUDICIAIS	26
3.2 PROCESSO-CRIME: O SENHOR NO BANCO DOS RÉUS.....	31
4 SITE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA – SUBSÍDIOS PARA A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
4.1 PROJETO APERS.....	41
4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA – APERS	44
4.3 – DETETIVES DO PASSADO	48
5 SITE: “ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA”	56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino de História tem como um dos objetivos desenvolver o senso crítico dos estudantes, a partir do estudo do processo sócio-histórico ao longo do tempo. Essa é a definição geral apresentada por diferentes autores, mas a prática na sala de aula vai além disso. O objetivo também é direcionar os estudantes, através de uma metodologia específica, à compreensão de como a História se constitui como área do conhecimento. Para isso, é imprescindível que estes reconheçam a existência e a importância das fontes para o desenvolvimento dos estudos históricos. Cabe ao professor fazer esta mediação. O que nos leva ao objetivo desta dissertação que é refletir e analisar possibilidades para o uso de fontes históricas em sala de aula, a partir de um exemplo específico, isto é, o processo-crime e a temática escravidão.

A partir do caso de uma fonte do judiciário, pretendemos desenvolver sugestões e orientações gerais e específicas para o uso de documentos históricos em sala de aula. Para viabilizar o acesso a este material didático foi produzido um site que se intitula “Escravidão e Ensino de História”¹. Este site é um repositório que deve fornecer diferentes subsídios para a produção dos docentes em sala de aula.

A fim de desenvolver o planejamento didático, vamos disponibilizar, no site, alguns materiais que possam suprir necessidades ligadas à temática Escravidão e Fontes Históricas. Para isso, será sugerida uma sequência didática em torno do uso de um processo-crime. O caso apresentado é do século XIX, da Comarca de Vacaria - RS e tem em seu conteúdo basicamente uma denúncia de maus tratos realizada pelo promotor público contra um senhor de escravos. O cativo Joaquim é incentivado por um vizinho a fazer tal denúncia. A sequência didática vai ter em seu foco sugestões para o uso desta fonte em sala de aula, acompanhada de orientações básicas aos professores. Além desta sequência, muitos outros materiais

¹ Escravidão e Ensino de História. Disponível em: <https://historiafontes.wixsite.com/escravidors>. Acesso em 27/03/2018.

devem ser disponibilizados aos docentes, tais como textos, vídeos e imagens de fontes históricas.

Ressaltamos que este trabalho se justifica pela pouca disponibilidade de materiais *on-line* que orientem o trabalho dos docentes com fontes Históricas, processos-crime e a temática escravidão.

A Lei nº. 10.639, sancionada em 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrodescendente no Ensino Fundamental e Médio, e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também é uma justificativa para a produção de um site que busca refletir, analisar e direcionar o trabalho com uma das facetas da escravidão.

O sistema escravocrata era complexo, pois contemplava a compra, a venda e o tráfico de pessoas. Para isso, contava com uma organização estruturada que envolvia controle de entrada de escravos no país e registros de venda aos senhores. A escravidão e o sistema escravocrata podem ser trabalhados de diferentes formas, por exemplo, baseada na História cultural, social ou econômica, portanto, trazer isso para a sala de aula é algo que exige conhecimento dos professores. As fontes históricas podem ser a base para reconhecer diferentes aspectos destas temáticas.

Como o foco de análise desta dissertação é o uso de documentos no Ensino de História, apresentamos no segundo capítulo uma revisão bibliográfica com alguns dos principais autores que trabalham com o tema. Pontuaremos algumas questões pertinentes ao debate, tais como: a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico na Educação Básica; a metodologia de trabalho que deve ser utilizada; as necessidades dos estudantes; as habilidades desenvolvidas entre docentes e discentes; o papel do professor na compreensão das metodologias; além da necessidade de uma readequação dos conhecimentos para a realidade escolar. Apresentamos alguns conceitos como Sequência Didática, que basicamente é a organização de um planejamento desenvolvido em módulos com começo, meio e fim. Nossa página deverá fornecer uma sequência como metodologia de trabalho para o uso de um processo crime relacionado à temática Escravidão. Quando se trabalha com este tema, o docente deverá ter consciência da existência de diferentes frentes de trabalho que envolvem a pesquisa histórica, a fim de escolher suas abordagens no planejamento escolar.

Para isso, desenvolvemos, no terceiro capítulo, uma revisão bibliográfica que está diretamente relacionada ao Processo-Crime trabalhado na Sequência Didática. A partir do caso do escravo Joaquim, que contou com o auxílio de um vizinho para denunciar o seu senhor por maus-tratos, na Comarca de Vacaria - RS, apresentamos uma rápida revisão bibliográfica dos principais expoentes da pesquisa sobre a Escravidão no Brasil, à luz de diferentes contextos históricos. Destacaremos trabalhos que enfatizam a resistência escrava pós 1850 e esmiúçam as práticas dos escravos em buscar seus direitos na justiça. A história de Joaquim será apenas um caso entre outros tantos no interior do Rio Grande do Sul que podem aguçar a curiosidade dos estudantes do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio sobre a vida de escravos e suas relações sociais no século XIX.

Entre as questões abordadas, destacam-se: como trabalhar tudo isso nas aulas de História? Como trazer uma fonte histórica para o ambiente escolar? Que estratégias usar? Quais conhecimentos devem ser pré-requisito para trabalhar fontes históricas em sala de aula? O que o professor deve saber? Como o docente vai aplicar tudo isso? Como terá acesso a este tipo de material?

Para responder a estas perguntas, pretendemos desenvolver, no quarto capítulo, uma discussão sobre a necessidade da autoformação continuada de professores com o acesso a novas informações, a busca por diferentes subsídios e a compreensão da aplicabilidade de diferentes métodos de trabalho. No início do quarto capítulo, destacamos que a formação de professores é prevista por lei, e constitui um assunto cada vez mais presente nos debates sobre o ensino de História da academia. No mesmo capítulo descrevemos rapidamente o material que é usado como referência para a produção da nossa página. O site da UNIRIO “Detetives do Passado” é citado em diferentes textos e está online desde 2009. O material em PDF do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERES) também é uma referência e se assemelha a nossa proposta da sequência didática sobre um processo-crime. A terceira referência é um site chamado “América Indígena”, de extrema importância para conceber o *layout* do site, mas está indisponível no momento.

A página foi desenvolvida para sugerir e orientar os professores em seu planejamento didático, bem como na autoformação profissional. O material do site dá liberdade para os professores incluírem ou excluírem informações, alterando a

sua lógica de desenvolvimento. Basicamente, são apresentadas metodologias de trabalho com fontes históricas. No quinto capítulo apresentaremos *prints* de cada parte do site e descreveremos suas principais características, pontuando questões pertinentes ao material.

O desenvolvimento deste trabalho se dá a partir de um processo-crime do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. O documento foi transcrito e analisado no projeto “Fontes e Acervos no ensino de História”, coordenado pelo Dr. Roberto Radünz e desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul (UCS). É através deste caso que refletimos sobre métodos de como utilizá-lo para a sala de aula e quais os materiais que devem ser disponibilizados aos professores, para que isso possa ser efetivado. Com este documento, desenvolvemos um debate sobre o uso de fontes no Ensino de História e sua importância para a compreensão do conhecimento histórico na sala de aula. Além de apresentarmos uma revisão bibliográfica sobre a temática escravidão, bem como de suas diferentes abordagens, iremos desenvolver um site, que deve ser um ponto de apoio na formação e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino de História.

Esta dissertação deverá partir do processo-crime já citado e se desenvolver entre a temática Escravidão, métodos de análise de uma fonte histórica e subsídios para o desenvolvimento da prática docente em sala de aula com o uso de documentos históricos. Vale ressaltar que a sequência-didática apresentada no site pode ser aplicada em qualquer processo-crime que esteja disponível para abordagem em sala de aula, basta o professor adaptá-lo ao seu planejamento.

2 O USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

A busca por novas ferramentas para serem usadas na sala de aula é reflexo de uma sociedade dinâmica e complexa tal como a sociedade contemporânea. Acompanhar o ritmo de estudantes que têm acesso a diversas informações pela internet não é tarefa fácil. Deixar as aulas mais atrativas, com o uso das novas tecnologias é uma tarefa igualmente difícil.

A prática pedagógica baseada em datas, grandes personagens ou fatos históricos isolados já não tem mais espaço na sala de aula e o ritmo dos estudantes escancara a necessidade de inovação e de busca por novas alternativas.

A História é considerada por muitos como uma disciplina escolar que tem por objetivo formar cidadãos críticos que tenham consciência do seu papel social e compreendam que são sujeitos históricos, ou seja, resultados do seu tempo e do meio em que vivem e, por isso, fazem parte do processo histórico, bem como de suas consequências.

Para que a compreensão do processo histórico se efetive é necessário o entendimento de como a história como área do conhecimento se constituiu e para isso é impossível desviar da pesquisa histórica. Apresentar a prática científica na sala de aula é também introduzir os documentos históricos aos educandos, lembrando que isso já acontece desde os anos 1980 (FONSECA, 2009). Além disso, também é previsto desde os anos 1990 pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) que determinam que “Os procedimentos de pesquisa escolar devem ser ensinados. Favorecem a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes [...]”. (Brasil, 1998, p. 82).

Esta independência do estudante que justifica o uso da pesquisa na sala de aula também é defendida pelo pesquisador Demo (2007), ressaltando que

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstituir pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 2007, p.8.).

A contribuição do uso de fontes históricas para o desenvolvimento dos alunos também é considerada por Seffner (2008):

[...] pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida. (SEFFNER, 2008, p. 114).

Para Xavier (2010) o uso de fontes históricas trará “questões importantes como desenvolvimento cognitivo envolvido na relação de ensino /aprendizagem em história, [...] auxiliando a compreensão do presente através do passado” (XAVIER, 2010, p. 645). A autora ainda destaca que “o aluno deve perceber de que forma a história é escrita e qual o valor simbólico destes artefatos para determinadas sociedades.” (XAVIER, 2010, p. 647).

Este entendimento passa pela prática do uso das fontes de forma pedagógica, pois os documentos são registros do seu tempo e devem ser considerados dentro de sua especificidade. Schmidt (2010) classifica as fontes como:

Primárias. Fontes Materiais: Utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas [...]. Fontes escritas: Documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos) sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, [...] diários, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais [...]. Fontes Orais: Entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo) lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, CDs e DVDs, por exemplo. Secundárias: Registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes da elaboração de uma ou mais pessoas. Como a explicação de professores, livros didáticos, mapas históricos, gráficos etc. (SCHMIDT, 2010, p. 119).

Lembrando que os documentos não falam por si, por isso devem ser analisados dentro do seu contexto e reconhecidos dentro das informações que se apresentam, dos sujeitos envolvidos e do endereçamento da fonte. Caimi (2008) contribui com a discussão, definindo-os

Como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos. (CAIMI, 2008, p.147).

Seffner (2008) concorda que o uso de fontes em sala de aula vai além da leitura da fonte e do reconhecimento de suas características. Para uma efetiva criticidade sobre o documento é necessário

[...] Desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação. (SEFFNER, 2008, p.126-127).

Botelho (2012) defende que estes conhecimentos serão ensinados a partir do momento em que se empregam os procedimentos usados pelos pesquisadores. “Isso significa compartilhar com o aluno a condição de sujeito da construção do conhecimento histórico”. (BOTELHO, 2012, p. 5).

Para que este processo de construção histórica se efetive na sala de aula é preciso que o professor tenha objetivos claros em seu planejamento. A referência básica são as habilidades e competências definidas pelos PCNs. Lá estão previstas conceitos como

Representação e comunicação: Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. (BRASIL,1998, p. 28).

Para Perrenoud (1999), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p.7).

O uso dos documentos em sala de aula pode ser um caminho para alcançar objetivos específicos da área relacionados à aprendizagem histórica. Berutti e Marques (2009) nos apresentam algumas competências específicas que podem ser alcançadas com o uso de fontes históricas em sala de aula:

Identificar permanências e mudanças; Compreender a existência de diferentes temporalidades históricas - ritmos de mudanças distintos - no mesmo período cronológico; Estabelecer o diálogo entre presente e o passado incorporando elementos da história do cotidiano e da história cultural; Confrontar em determinados momentos versões e

interpretações sobre o mesmo acontecimento histórico; Ler e interpretar fontes documentais variadas - cinema literatura mapas históricos jornais iconografias diversas - identificando questões e levantando problemas a partir da análise de diversos contextos históricos; Compreender que o mesmo conceito adquire significados diferentes segundo momentos históricos e perspectivas teóricas diversas. (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 149-150).

Acreditamos que a metodologia de análise dos documentos é de extrema importância para a clareza dos objetivos do uso destas fontes no ensino de História. Para isso, destacamos a obra *Ensinar História*, das pesquisadoras Schmidt e Cainelli (2009). Nesta obra, as autoras trazem importantes orientações sobre o uso de documentos no ensino de História. Destacamos aqui um quadro síntese do que é apresentado na obra:

TABELA 1- QUADRO-SÍNTESE DA IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

Determinar a origem do documento
Identificar e registrar as referências de onde e quando o documento foi encontrado; a data de sua produção e a forma de reprodução e divulgação (fotocópia, internet, etc.)
Natureza do documento
Classificação do documento; documento que exprime ponto de vista ou gosto; documento que procura descrever a realidade; documento religioso; entre outras classificações.
Autor do documento
Classificação da autoria do documento: autor conhecido ou não, individual ou coletivo.
Datação do documento
Enumeração de datas provenientes do próprio documento, de data da difusão do documento e da data de nosso conhecimento do documento
Pontos importantes do documento
Enumeração de elementos que identifiquem a forma e o conteúdo do documento, como principais ideias, palavras-chave, fórmulas e expressões.

Fonte: Schmidt; Cainelli, 2009, p. 122.

Para trabalhar com fontes históricas é importante que os professores dominem a metodologia de análise. Para auxiliá-los neste quesito, adaptamos um modelo desenvolvido por Bittencourt (2009):

TABELA 2 - MODELO PARA METODOLOGIA DE ANÁLISE

1. Descrever o documento, destacando as principais informações obtidas.
2. Mobilizar os saberes prévios dos alunos.
3. Para, a partir disso, explicar o documento, associando informações e saberes;
4. Situar o documento no contexto em relação ao seu autor
5. Identificar a natureza do documento e explorá-lo
6. Exercitar a crítica ao documento, identificando os limites e conexões possíveis.

Fonte: Bittencourt, 2009, p.334.

Questionar faz parte do procedimento científico e é importante também na sala de aula. Como nos apresenta Bittencourt (2015):

A problematização histórica ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos. Pode significar desde a capacidade mais simples de construir uma problemática em relação a um objeto de estudo, a partir das questões postas por historiadores e alunos: pode também significar simples indagações ao objeto de estudo: Porque? Como? Onde? Quando? (BITTENCOURT, 2015, p.60).

Procedimentos como questionar, analisar, comparar, reconhecer, fazem parte da prática dos historiadores e também de competências, habilidades ou objetivos que o educando deve alcançar em diferentes graus, levando em consideração a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo e o seu nível escolar.

Além disso, os conhecimentos prévios também devem ser levados em consideração, pois os estudantes vão se basear no que já sabem sobre o assunto, para, assim, confrontar com os dados obtidos pela pesquisa. Esta relação acontece na fase de contextualização do documento e explicação. Schmidt e Cainelli (2009) apresentam um quadro-resumo que traz informações sobre a fase de explicação do documento, conforme pode ser visto abaixo.

TABELA 3 - QUADRO – SÍNTESE DA EXPLICAÇÃO DO DOCUMENTO

O documento procura expor a verdade? O documento pretende atingir um grupo de pessoas em particular? Com quais objetivos foi produzido o documento? Como o documento apresenta a realidade? Por quê?
O que é realçado no documento? Quais as relações dos dados com o lugar de onde o documento está falando? Quais as intenções essa (s) relação (s) revelam (s)?
Há correspondência entre as datas de produção e de difusão do documento? Quais eventos importantes ocorreram quando o documento foi produzido ou publicado?
Quais palavras explicam melhor o documento? Quais conhecimentos permitem compreender melhor o sentido do documento?

Fonte: Schmidt; Cainelli, 2009, p. 123.

Para explicar o documento em sala de aula, os professores podem ter outros tipos de estratégia. Ao trabalhar com fontes em sala de aula do ensino fundamental, Zucchi (2012) sugere o uso de um “Roteiro de Análise”:

[...] espera-se que os alunos consigam identificar os aspectos mais importantes do documento histórico, prevendo antecipadamente, etapas de investigação. [...] É conveniente que os roteiros sejam elaborados com perguntas sobre o objeto-alvo da investigação. Dessa forma, é possível dar margem a diferentes interpretações e entendimentos e provocar novas perguntas formuladas pelos alunos. [...] O roteiro de análise ainda pode auxiliar professores e alunos a sintetizar e esquematizar as informações obtidas, além de identificar outro tipo de investigação necessária para obter diversas informações. (ZUCCHI, 2012, p. 97).

O roteiro de análise pode ser uma referência para o professor que deve fazer parte do processo como mediador, propondo alternativas, mas também auxiliar os estudantes. Bittencourt (2015) refere-se ao professor como “responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista, [...] dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”. (BITTENCOURT, 2015, p. 57).

O papel do docente nesse processo é ainda mais importante, pois terá a incumbência de dominar o conhecimento científico que engloba o uso das fontes pelos historiadores para, assim, transformar a prática em uma questão pedagógica.

Segundo Schmidt (2009), o desafio do professor vai estar “exatamente em ter critérios para a seleção desse recurso”. (SCHMIDT, 2009, p. 329).

Conforme Seffner (2008), “o desafio é pensar e propor alternativas pedagógicas que incluam a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula [...] as mesmas fontes com as quais os pesquisadores criam relatos sobre o passado”. (SEFFNER, 2008, p. 114).

Além de propor possibilidades para a sala de aula, o professor deve apresentar outras habilidades, tais como: “dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades”. (BITTENCOURT, 2015, p. 61). De acordo com Schmidt (2004), as habilidades vão além da questão temporal e exigem do professor

Familiaridade com a produção do conhecimento histórico e seus métodos, clara consciência dos objetivos a serem atingidos, cuidadosa seleção dos textos e demais recursos de ensino-aprendizagem e consequente organização das atividades a desenvolver. Estas últimas devem estar amarradas entre si, dispostas numa sequência lógica, prevendo-os momentos em cada etapa e, ao final, a elaboração de uma síntese. (SCHMIDT, 2004, p. 45).

A aplicação destas práticas é mais complexa do que apenas incluí-la como um instrumento pedagógico. Exige reflexão e conhecimento do professor sobre cada objeto analisado, além da compreensão de metodologias de análises específicas para cada fonte histórica. Conceitos como o conhecimento histórico e o fazer pedagógico, apresentados por Bittencourt (2015), são importantes, pois trazem o movimento que converge o conhecimento acadêmico com o conhecimento escolar e devem ser usados pelos professores no trabalho com fontes históricas em sala de aula.

Conforme Xavier (2010), existe uma diferença entre o uso de fontes históricas na academia e no ensino de História. Na sala de aula, ela ganha outros significados e outras problemáticas.

O professor ao se utilizar da fonte histórica não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história. (XAVIER, 2010, p. 641).

Para que isso ocorra é necessário um planejamento coerente com todas as informações abordadas acima, isto é, entre o conhecimento específico de cada fonte, o método de análise, além dos objetivos bem definidos. Estes elementos permitem ao educador uma coerente sequência didática para a utilização de documentos em sala de aula.

Vale ressaltar que a sequência didática é usada principalmente no planejamento de professores da educação infantil e séries iniciais do fundamental. Conforme Zabala (1998), elas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Uma sequência didática auxilia o professor a organizar os seus objetivos através de atividades pontuais que devem se relacionar. A proposta deve ter início, meio e fim, o que ajuda a estabelecer conexões e a construir novos conceitos. Esta organização pedagógica é sempre importante para a prática educativa, pois a ordem no planejamento auxilia na construção de raciocínio por parte dos alunos.

A sequência didática relacionada ao uso de fonte histórica não exige apenas planejamento prévio do professor, mas também o domínio de especificidades do documento. No caso desta dissertação, o acervo documental é composto basicamente por fontes judiciais relacionadas à escravidão. Por esta razão, o capítulo seguinte se propõe fazer uma revisão historiográfica a respeito do tema, com vistas a qualificar o educador na utilização de uma sequência didática, que é um dos focos finais desta dissertação.

3 ESCRAVIDÃO E PROCESSO CRIME

Os processos crime, como fontes escritas, são bastante usados pelos pesquisadores, principalmente nas temáticas que envolvem escravidão. Apesar de fazerem parte de um acervo do sistema judicial, onde passam pelo filtro de um escrivão, nos trazem informações preciosas sobre as relações sociais cotidianas.

Podemos definir como processo-crime um conjunto de documentos do poder judiciário/policial que tem como objetivo julgar e punir alguém, a partir de construções sobre determinados fatos. Nas palavras de Grinberg (2009):

O objetivo primeiro da produção do documento não é reconstituir um acontecimento – o que, de resto jamais poderia ser – mas buscar ou produzir uma verdade, acusando e punindo alguém. Nessa perspectiva, todos os depoimentos seriam “ficções”, papéis desempenhados por personagens, cada qual procurando influenciar o desfecho da história. (GRINBERG, 2009, p.127).

Sobre o processo em si, Fausto (1984) destaca que “a peça artesanal contém uma rede de signos que se impõem à primeira vista, antes mesmo de uma leitura mais cuidadosa do discurso”. (FAUSTO, 1984, p. 20). Grinberg (2009) define que os processos devem ser considerados “mecanismos de controle social, marcados necessariamente pela linguagem jurídica e pela intermediação da escravidão.” (GRINBERG, 2009, p. 126). Para Chalhoub (2011), a análise pode ser ainda mais complexa, quando as histórias indicam diferentes pontos de vista:

O fundamental em cada história abordada não é descobrir “o que realmente se passou” [...] e sim tentar compreender como se produzem e explicam as diferentes versões que os diversos agentes sociais envolvidos apresentam para cada caso. As diferentes versões produzidas são vistas neste contexto como símbolos ou interpretações cujos significados cabem desvendar. Estes significados devem ser buscados nas relações que se retem sistematicamente entre as várias versões, pois as verdades do historiador são estas relações sistematicamente repetidas. (CHALHOUB, 2011, p. 40).

Para o autor, ler este tipo de documento não significa buscar a verdade, porque “eles mentem”. O importante é estarmos atento às repetições sistemáticas, às “versões que se reproduzem muitas vezes, aspectos que ficam mal escondidos, mentiras ou contradições que aparecem com frequência”. (CHALHOUB, 2011, p. 41).

Para analisar um processo crime, deve ser levado em conta o contexto em que foi produzido e suas características. Cada fonte tem o seu objetivo e seu vocabulário próprio. Os documentos do judiciário se constituem de um certo padrão que deve ser considerado. Grinberg (2009) descreve um processo-crime da seguinte forma:

De maneira geral, um processo criminal origina-se a partir de uma queixa ou denúncia de um crime, quando se institui o sumário de culpa. Antes dele, tem lugar um inquérito policial, para comprovar a existência do crime. Ato verificado, a denúncia é feita por inspetores de quarteirão, promotores, delegados e subdelegados de polícia, ou então pela própria vítima, segundo o que estipula a legislação em cada momento. A partir daí, faz-se o auto de corpo de delito, a qualificação do acusado e as partes envolvidas, bem como as testemunhas por elas arroladas são interrogadas. O sumário termina com o cumprimento de todas essas fases quando a autoridade responsável (juiz de paz, delegado ou subdelegado de polícia, dependendo da época) considerar que existem informações suficientes para pronunciar o acusado. Caso não existam, ou caso juiz municipal não aceite as acusações, o processo é encerrado. (GRINBERG, 2009, p.122).

Esta fase é conhecida como pré-processual. É nesta fase onde é constituída a culpa ou a absolvição do denunciado. Em havendo a aceitação da denúncia, passa-se para a fase do julgamento, que é a segunda do processo.

Se as acusações forem aceitas, tem início a segunda fase, o julgamento, quando o acusado é pronunciado com base na legislação criminal e seu nome é lançado no rol dos culpados. A partir de então o juiz de direito autoriza e encaminha a sequência do processo, na seguinte ordem: libelo crime acusatório redigido pelo promotor público, contrariedade do libelo crime acusatório feito pelo advogado defensor do réu, novo parecer do juiz de direito. Quando o juiz se dá por satisfeito com os argumentos apresentados por ambas as partes, e ele encaminha os autos para a reunião seguinte do júri, composto por pessoas da localidade (dependendo da época e do tipo de crime, o júri é convocado). (GRINBERG, 2009, p.122).

A última fase é conhecida como a Recursal, ou seja, cabe recurso. No período imperial, quando um escravo era condenado à morte, seu curador ou advogado podia recorrer à comutação da pena direto ao imperador.

Quando não ele pode solicitar provas, ou o advogado ou o promotor podem recorrer. Quando não, ele pode solicitar mais provas, ou o advogado ou promotor podem recorrer de alguma ação da outra parte, interpondo recursos e fazendo novas petições. Ao fim, a sentença é proferida. (GRINBERG, 2009, p.122).

José D'Assunção Barros (2010) caracteriza os processos criminais como fontes dialógicas, com a presença de contradições que revelam as práticas humanas. O autor destaca que a função do historiador será de

Avaliar representações, expectativas, motivações produtoras de versões diferenciadas, [...] além de captar a partir do documento detalhes que serão reveladores do cotidiano, do imaginário, das peculiaridades de um grupo social, das suas resistências, das suas práticas e modos de vida. (BARROS, 2010, p.101).

É esse cotidiano o foco de análise dos historiadores que trabalham com escravidão e utilizam os processos-crime como fonte histórica. Em *Crime e Escravidão*, Machado (1987) destaca

A consideração dos autos criminais permite a abordagem de aspectos sociais, da vida das camadas dominadas, tais como as relações de amizade, parentesco ou vizinhança os padrões familiares e mesma organização do trabalho e sobrevivência daqueles que foram alisados das tarefas socialmente dignificadas. Porém, é o evento criminoso que condiciona as confissões e revela-se como o fio condutor do documento, emprestando significado à pluralidade dos fatos registrados” (MACHADO, 1987, p. 23).

3.1 Pesquisa histórica: Escravidão e fontes judiciais

No Brasil, historiadores trabalham com processos-crime para reconstruir trajetórias e montar quebra-cabeças sobre o cotidiano da estrutura escravocrata que envolvia todos os tipos de resistência, tais como: a luta pela liberdade através da alforria, os casos de crimes contra senhores e capatazes, as tentativas de fugas e, ainda, as denúncias de escravos contra os seus senhores por conta dos maus-tratos sofridos. Esta descrição breve mostra a complexidade que está presente nos processos crime e que permitem, ao historiador, vasculhar os meandros da escravidão. A produção historiográfica mostra as diferentes abordagens que serão sinteticamente retomadas nesta parte do texto.

Sobre o Rio de Janeiro, podemos destacar o trabalho de Chalhoub (2011) que, em *Visões de Liberdade*, descreve as relações sociais da escravidão no fim do século XIX, através de processos-crimes. Um dos primeiros casos que o estudioso aborda é o de escravos que se revoltaram e agrediram o negociante de escravos José Moreira Veludo.

Liderados por um mulato baiano de nome Bonifácio, mais de vinte dos cerca de cinquenta escravos que aguardavam compradores na loja de Veludo avançaram sobre o negociante e lhe “meteram a lenha”. [...] O comerciante ficou bastante ferido e os negros permaneceram agitados, mas aparentemente não ocorreu uma tentativa coletiva de fuga. De qualquer forma, uma pequena operação de guerra foi montada para a prisão dos escravos. [...] Os autos do inquérito policial aberto pelo subdelegado trazem os depoimentos de 24 escravos. (CHALHOUB, 2011, p. 32-33).

O autor destaca que, em seus depoimentos, os escravos descrevem em detalhes o plano de agredir o negociante, sendo que, além de raiva, outro motivo que os motivava era a recusa de serem vendidos para o interior. A fuga coletiva não fazia parte do plano: “Para esses homens, a prisão parecia um mal menor do que a escravidão nas fazendas de café.” (CHALHOUB, 2011, p. 35).

Chalhoub (2011) apresenta outros casos ao longo de sua obra. O autor também traz a discussão sobre a “coisificação do escravo”. Não pretendemos entrar nesse debate, pois acreditamos que a produção histórica já indicou através de diferentes fontes a “independência” dos cativos dentro dos limites da condição de escravo. As pesquisas que abordam o cotidiano dos escravos trazem formação de famílias, obtenção de liberdade através do pecúlio, trabalhos em diferentes áreas urbanas e rurais e etc. Este fato nos leva a crer que os escravos eram indivíduos que atuavam dentro de suas realidades de forma efetiva: “A violência não transformava os negros em seres “incapazes de ação autonômica”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis”. (CHALHOUB, 2011, p.49).

Esta resistência também foi encontrada por Amaral (2007), em Sergipe, na região de Continguiaba. A pesquisadora trabalha com o mesmo período e encontra situações de resistência semelhante ao encontrado no contexto do Rio de Janeiro, por Chalhoub (2011). Através de processos criminais, ela encontrou escravos que preferiam ficar nas mãos da justiça a ficar na senzala dos senhores. Amaral (2007) descreve casos de fuga e estratégias, tais como a mudança de nomes ou, ainda, a autodefinição de forro.

Uma vez fugido o escravo tinha que tomar uma série de precauções para não ser capturado. Dentre elas e, sem dúvida, as mais comuns eram a troca de nome e se passar por forro. O mulato Agostinho, por exemplo, que tinha por costume ir à Bahia acompanhando o seu senhor, fugirá em abril de 1860. Naquele mesmo ano já havia fugido

no mês de janeiro, e seu senhor, Francisco Sá, dono do Engenho São José, afirmava que quando ele fugira anteriormente se intitulava forro, dizendo chamar-se Manoel Francisco. Se Agostinho foi para Bahia, a parda Izabel faria o caminho contrário fugindo de Lúcio Cardozo, com provável destino para Sergipe. Dizia este que aqui ela se chamava Maria. (AMARAL, 2007, p.91).

A autora afirma que cometer crimes foi uma das maneiras que os escravos encontraram de sair do domínio dos seus senhores. A ação teria relação direta com a mudança ocorrida pela lei de 1857, que substituiu a pena de morte pelas galés perpétuas. Sobre isso, Azevedo (1987), em *Onda Negra Medo Branco* lembra que esta lei substituiu a “pena de morte prevista pela lei de 10 de junho de 1835 para os escravos que matassem ou ferissem feitores, senhores e respectivas famílias”. (AZEVEDO, 1987, p.157).

Os processos-crime também foram fontes usadas por Silva (2007) em sua tese de doutorado. O pesquisador trabalha com o contexto baiano, envolvendo os movimentos abolicionistas. Conforme o autor,

A julgar pelos relatos contidos nos processos, as pessoas submetidas ao cativeiro existentes na região não só transitavam intensamente [...] como também possuíam relações de parentesco e sociabilidade com cativos de diferentes propriedades, fato que facilitava a circulação de informações acerca da atuação de abolicionistas naquelas paragens. (SILVA, 2007, p.7).

As relações de solidariedade não aconteciam apenas entre os cativos, pois nas disputas judiciais muitas vezes os senhores e os agentes da justiça tinham laços de compadrio que influenciavam diretamente na direção que os processos seguiam. Foi o caso do processo da escrava Maria, descrito por Silva (2007), onde a escrava questiona o seu cativeiro, feito pelo fazendeiro Rogério Damasceno D’Assumpção. Este processo ocorreu em 1887.

Na petição, em que expunha os motivos do injusto cativeiro, o curador Abdon Ivo de Moraes Viera alegava que Maria havia chegado à região ainda no ventre de sua mãe, a africana Bernarda, tendo nascido nas matas dos Taipús, local onde fora desembarcada juntamente com outros africanos do navio negreiro do traficante Miguel Champloni e depois adquirida pelo pai do réu. Em vista desta ilegalidade, o abolicionista Abdon Vieira requeria que o pretense senhor reconhecesse “os autores como pessoas livres”, além de “indenizá-los das perdas e danos que lhes têm causado e mais nas custas. (SILVA, 2007, p.12).

O pesquisador destaca a familiaridade entre os envolvidos na disputa judicial: “O juiz Dionísio Damasceno era parente do réu, Rogério Damasceno, e o curador Abdon Ivo Moraes Viera era sobrinho do depositário dos escravos, Manoel Moraes Vieira.” (SILVA, 2007, p. 12).

Silva (2007) indica que, neste caso, os escravos saíram vencedores, pois o “recurso à justiça garantiu-lhes a proteção contra o cativo a partir do momento em impetraram a ação e foram depositados” (SILVA, 2007, p. 15) e a ação deixou de ser julgada por conta da abolição. O autor destaca outros casos de escravos que entraram na justiça, alegando a ilegalidade do cativo. São situações de cativos que irão usar o poder judiciário a seu favor, como é o caso abordado nesta dissertação, apresentado a seguir. Estas situações são consequências dos próprios movimentos abolicionistas. No que diz respeito à Escravidão no Rio Grande do Sul, destacamos os estudos do historiador Moreira (2003), cuja tese de doutorado intitulada *Os Cativos e os Homens de Bem* apresenta as relações sociais entre escravizados e livres.

O pesquisador aborda a busca de uma identidade nacional, no final do século XIX, e a contribuição do sistema escravocrata para definir espaços sociais.

A presença da escravidão em todos os espaços da sociedade até aquele momento fez com que ela servisse de ponto definidor do sistema e a sua gradual falência provocou dúvidas e incertezas na classificação social, gerando uma luta intensa em termos de fronteiras simbólicas que separavam os diferentes grupos [...] (MOREIRA, 2003, p.15).

O objetivo do pesquisador foi analisar as representações cotidianas sobre liberdade e cativo, na capital da Província de São Pedro, no final do século XIX. Para isso, usou processos-crime do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Os casos foram descritos e cruzados com dados estatísticos, além de trechos dos jornais da época.

Além de Moreira (2003), outros pesquisadores buscam no APERS suas fontes para analisar o contexto da escravidão no Rio Grande do Sul. Caratti (2010) fez parte deste grupo. Em sua dissertação de mestrado, apresentou a trajetória de dois escravos, Faustina e Anacleto, através de dois processos-crime, além de registros notariais e paroquiais. O historiador partiu destes sujeitos históricos para analisar o impacto das leis abolicionistas na escravidão do Rio Grande do Sul, no

contexto de 1840 a 1860. Entre Jaguarão, Pelotas e Rio Grande, abordou fugas, tráfico de escravos e comércio na fronteira.

A localidade da Aldeia dos Anjos-RS foi o contexto estudado por Pedroso (2013) em sua dissertação. O pesquisador parte de processos-crime do mesmo arquivo para analisar a mobilidade espacial dos escravos, insurreições, posse de escravos e relações familiares da região. O autor apresenta um plano de fuga dos cativos que foi registrado em um processo, a partir de interrogatórios. A busca pela liberdade e a resistência são pontos recorrentes em processos-crime que ilustram o sistema escravocrata. Conforme o pesquisador, nesta região as insurreições eram crimes cometidos com frequência, principalmente por causa da fronteira. (PEDROSO, 2013, p. 22).

Os processos-crime são usados também para reconstruir delitos cometidos por escravos. Foi o que Oliveira (2013) fez ao analisar as fontes em sua dissertação de mestrado, abordando o contexto de Cachoeira do Sul-RS. Um dos casos é sobre Fortunato, um escravo que se uniu a imigrantes italianos e comerciantes, a fim de cometer delitos.

O processo crime de número 2534 de 1881 trata-se de um furto seguido de roubo ocorrido num estabelecimento de negócio cujo dono era um nacional chamado João José Rodrigues, praticado por seu escravo Fortunato. Até aqui poderíamos dizer que nada de anormal já que esse crime praticado por cativos tornou-se, durante o período escravista, uma das principais formas de obter recursos para um melhor viver. Porém, o que mais nos chamou atenção foram as estratégias e o planejamento do crime, pois como vimos ele teria durado cerca de dois anos. (OLIVEIRA, 2013, p. 81).

A pesquisadora cruza fontes e traça a trajetória do escravo Fortunato, além de definir a posição social de seu senhor, um negociante da elite cachoeirense do século XIX. As relações de solidariedade desenvolvidas com pessoas livres garantiram a prática de delitos do cativo Fortunato por tanto tempo.

A relação de escravos com pessoas livres ultrapassava, em alguns casos, a relação clássica da escravidão. As relações de interesse e de eventual solidariedade, como as descritas acima, também podem ser percebidas no caso de Joaquim, escravo de Constâncio Thomas de Moura Ramos, fazendeiro da Vila de Vacaria-RS. Este é caso que apresentaremos em seguida, o senhor que foi levado à justiça, acusado de excesso de maus tratos.

3.2 Processo-crime: o senhor no banco dos réus.

O processo que pretendemos trabalhar na sequência didática também é do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um documento de 1881, da Vila de Vacaria. O escravo Joaquim, através do acolhimento da promotoria de acusação de maus tratos, colocou o seu senhor, Constâncio Thomas de Moura Ramos, criador de gado, no banco dos réus.²

O episódio acontece sete anos antes da abolição da escravidão em todo o país. Joaquim, um escravo que trabalhava na fazenda do seu senhor, foi incentivado a denunciá-lo através de um vizinho, citado pelas testemunhas como Sezefredo Antunes. Uma parte importante do caso que não foi considerada nos autos. Chalhoub (2011) observa as dificuldades do acesso dos escravos à justiça

O certo é que cativos não podiam tentar nada sem a o auxílio de um homem livre, pois não tinham direitos civis e logo estavam legalmente incapacitados de agir judicialmente sem a presença de um curador. (CHALHOUB, 2011, p.133).

Conforme Chalhoub (2011), os escravos lutavam pela sua liberdade na justiça, mas precisavam ser representados por um curador. No caso de Joaquim, o caso também contou com a denúncia de maus tratos encaminhada por um vizinho da fazenda do acusado. Ele não foi ouvido no processo, como era previsto pelo sistema jurídico. Segundo o corpo de delito, “seus ferimentos falavam por si”, enquanto o promotor público que o representava tentava provar a violência causada contra o escravo. A denúncia não era um caso isolado, pois fazia parte do contexto de ebulição próximo a Lei Áurea de 1888. (AZEVEDO, 2003) Depois de ouvir algumas testemunhas e fazer a formação de culpa, o promotor público abriu o processo.

O denunciado, depois de amarrar e torturar o seu escravo de nome Joaquim [...] a uma carga de boi, passou a castigá-lo com tanto excesso e crueldade ao ponto de produzir no paciente diversos ferimentos.³

² APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120

³O documento foi transcrito e analisado no projeto “Fontes e Acervos no ensino de História”, coordenado pelo Dr. Roberto Radünz e desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul – UCS. APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120. Fl.2

Em seguida, o promotor exige a realização do corpo de delito, indicando dois peritos, o Capitão João Soares de Ramos e Tenente Ramualdo Antonio Alves. No documento, o escrivão justifica a presença deles por não existir peritos profissionais.

No transcorrer dos autos, os peritos concluem feridas abertas nos braços do escravo Joaquim, determinando o instrumento da agressão: “mostravam serem feitas com laço trançado, cujas chagas algumas delas ainda se acham abertas”.⁴

O Juiz considera procedente o corpo de delito e coloca o escravo Joaquim na tutela de Manoel Vicente da Roza. Até este momento, o processo se direciona claramente para a condenação do réu. Após a indicação do advogado de defesa, doutor Benedicto Marques da Silva Acauã, foram chamadas as testemunhas e, ao longo das falas, o processo muda de rumo a favor do fazendeiro Constâncio.

A primeira e a segunda testemunha trarão respostas evasivas como “apenas ouviu dizer que o escravo tinha sido castigado, ignorando-se por quem e qual motivo do castigo”.⁵

A segunda testemunha, mesmo declarando-se vizinho do réu, afirma não saber de nada. É no terceiro depoimento que o processo muda de direção a favor do réu, ao trazer o motivo do castigo de Joaquim.

Disse que sabe e é verdade que o ofendido fora castigado pelo acusado, em consequência de ter tentado violar a uma menor de dez para onze anos que vive e mora em casa do acusado, por quem tem sido criada, por isso esse castigo não podia ser e nem foi excessivo visto como viu o acusado em procura do ofendido que tinha fugido, signal esse de que não podia estar muito mal tratado, a bem de que sabe que ele fugia estando trabalhando⁶.

A partir deste momento outras testemunhas trazem informações semelhantes, acusando Joaquim de tentar violentar uma menor, descrevendo como “ato libidinoso”. O escravo ainda é descrito como fujão. Todas as testemunhas eram moradores da localidade onde Constâncio tinha a suas terras e, por isso, não é de se admirar as relações de solidariedade ou compadrio estabelecidas. A ação de Joaquim poderia abrir brecha para outros escravos reivindicarem os seus direitos na justiça.

⁴ APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120. Fl.5

⁵ APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120. Fl.11

⁶ APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120. Fl.13

O processo segue com a solicitação do exame de sanidade, onde os peritos concluem “simples escoriações no paciente”, ou seja, o réu não teria marcas do castigo. Depois deste exame, o processo segue na direção que assegura, a partir da legislação vigente, a discriminalização dos atos do réu.

Baseado na obra *Escravidão no Brasil*, de Malheiros (1866), o advogado determina que “o acusado praticou um ato lícito, um ato permitido pelas leis, uma vez que se limitasse, como de fato se limitou, para a correção de seu escravo aos meios aconselhados pela justiça e humanidade”.⁷ Trouxe a ideia do castigo moderado previsto pela legislação “que as nossas Leis tanto antigas, como modernas, são dos senhores a faculdade de castigar a seus escravos moderadamente, como pais aos filhos, e os mestres aos discípulos.”⁸

O código penal de 1830 define que

Art. 14. Será o crime justificável, e não terá lugar a punição dele: [...] 5º Quando for feito em resistência à execução de ordens ilegais, não se excedendo os meios necessários para impedi-la. 6º Quando o mal consistir no castigo moderado, que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres a seus discípulos; ou desse castigo resultar, uma vez que a qualidade dele não seja contrária às Leis em vigor. (Lei de 16 de Dezembro de 1830).

Os escravos poderiam ser castigados, pois a violência era prevista ou medida na lei como castigo moderado. Conforme Lara (1988), em seu livro *Campos de Violência*, os castigos eram um “exercício de dominação, instrumento de controle de massa escrava, preventivo de rebeldias, o castigo era também disciplinador.” (LARA, 1988, p. 54).

Ter um escravo era investimento, portanto, exceder no castigo era perder um investimento alto, por isso os castigos deveriam ser moderados. No caso de Joaquim, este castigo foi apresentado pela defesa e legitimado pelas leis. O escravo inicia o processo como vítima do seu senhor e o jogo de poder e a experiência do advogado de defesa faz com que Joaquim acabe retornando para a posse de seu senhor.

O fato de um escravo colocar o seu senhor no banco dos réus apresenta-nos um bom motivo para trazer à sala de aula uma discussão tão importante quanto

⁷ APERS – Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul – Villa de Vacaria. N. 984, M. 28, E. 120. Fl.24

⁸ Idem, Fl.24

esta: a resistência escrava através das leis. Esta é uma temática trabalhada de forma sistemática pelos historiadores que usam de processos-crime como fonte histórica. Sobre o conceito de resistência, ligada a ideia de autonomia, Machado (1987) destaca que

Permite também o recorde dos espaços de autonomia conquistados pelos escravos frente ao mundo do senhor. [...] Autonomia, sem dúvida, relativa, forjada nas relações orgânicas entre senhores e escravos ocupando as brechas o domínio hegemônico da camada dominante. Colocando-se a questão de outra maneira, pode-se dizer que a autonomia do escravo é o espelho dos limites da dominação senhorial. A circulação da população escrava nas cidades e no campo, amizade de escravos entre si e entre estes e outras camadas não proprietários, o compadrio, a existência de uma criminalidade específica a categoria do início da elaboração pelos escravos de uma concepção própria de seu universo. Dessa forma a compreensão da questão da autonomia do escravo imbrica-se no exame das crises do sistema escravista, que, provocando rupturas na unidade coesão do sistema de controle senhorial ofereceram oportunidades para conquista de espaços sociais pelo cativo. (MACHADO, 1987, p. 20-21).

Estes espaços são conquistados gradativamente através de brechas presentes nas leis, como a de 1871. Além da Lei do Ventre Livre, que estabelecia que crianças nascidas após esse ano seriam consideradas livres, a lei também traz o direito ao pecúlio, ou seja, a possibilidade dos escravos obterem poder monetário e comprar a sua liberdade. Conforme Azevedo (2003), em *O Direito dos Escravos*,

Pelo menos desde a década de 60 do século XIX, sua busca por liberdade era amparada, nos tribunais e fora deles, por advogados que e assumiam a sua defesa, elaborando estratégias e argumentações jurídicas que sustentassem tecnicamente sua causa. (AZEVEDO, 2003, p. 16).

Mattos (1998) chama de “concessões senhoriais” as relações entre senhores e escravos em um “campo de luta”, isto é, as relações que eram travadas na tentativa de manutenção do sistema escravocrata e na resistência cativa.

A autora cita pelo menos três leis que considera importante no chamado Projeto de Emancipação Gradual do Estado Império: “a proibição da separação das famílias (1869), o direito ao pecúlio e à compra de Alforria (1871) e a proibição dos açoites (1886)”. (MATTOS, 1998, p.163).

O tráfico interno de escravos contribui para alimentar este processo que a autora chama de “direito universal dos escravos”, quando a pressão política sobre o sistema escravocrata se coloca a partir da legislação.

A generalização do tráfico interno, a troca de experiências de cativo, especialmente no contexto de fazendas novas, onde tudo ainda estava para ser estabelecido, tendia a levar os escravos a proporem de forma até então inusitada um código geral de direitos dos cativos. [...] A atuação do próprio Estado, a partir do final da década de 1860, no sentido de reconhecer legalmente alguns dos direitos (a não separação de famílias e o direito ao pecúlio e à autocompra, especialmente) conferiam um caráter cada vez mais político, no sentido em que se pressionava por direitos universais e não por privilégios ou “direitos pessoais”, às ações cotidianas dos cativos, especialmente daqueles negociados no tráfico interno. (MATTOS, 1998, p. 162).

Neste contexto pós 1850, portanto, próximo à Abolição da Escravatura, que muitos escravos vão procurar a justiça para queixar-se sobre a sua situação. É o caso apresentado por Freitas (2002), que trabalha com o contexto da cidade de Joanina, no século XIX. A pesquisadora descreve o caso de Diogo, um escravo que denuncia o senhor Servolo Corrêa. O escravo foi recolhido à delegacia, e, pelos autos, apresentava-se “com uma costela fraturada”.(FREITAS, 2002, p.169). Diogo, como Joaquim, não foi interrogado, mas as testemunhas defenderam a ideia de um “castigo justo” recebido pelo escravo. Todos que testemunharam eram moradores da região, lavradores e negociantes. A pesquisadora destaca ainda que o a preocupação das autoridades tinha relação direta com a “manutenção da ordem e a tranquilidade da província” (FREITAS, 2002, p.170). O fato de o escravo buscar pela polícia, não significava que estava protegido da violência, mas buscava meios para que alguns dos seus direitos fossem respeitados.

Azevedo (2003) descreve o caso de Agostinha, que vai denunciar os seus senhores na polícia, em 1860, na Província de São Paulo. A escrava descreve, em depoimento, a morte de escravos por excesso de castigo, o que a acaba tendo representativa repercussão em Campinas, e faz com que o próprio delegado de polícia tenha que prestar informações sobre o caso ao juiz de direito.

O fato dos promotores de justiça aceitarem as denúncias, destes casos que foram citados, pode ser considerado uma intervenção do Estado em ações privadas. Como considera Azevedo (2003)

Tal intervenção pública em questões privadas de Barros Dias significaria a quebra institucional de um dos principais pilares da escravidão, o exercício pleno do domínio senhorial. Regulada pelas leis do Império, a investigação desses crimes poderia animar outros escravos, a exemplo de Agostinha, a também questionarem as atitudes de seus senhores. Do ponto de vista dos que tentavam barrar a ação da justiça neste acontecimento, o reconhecimento judicial do crime do senhor contra o seu escravo representava a legitimação, perante os tribunais, do direito do escravo de exigir limites em relação ao domínio de seus senhores. (AZEVEDO, 2003, p. 28).

O mesmo caso é apresentado anos antes por Machado (1987).

A denúncia inicial partiu de Agostinha escrava dos filhos de Barros dias e moradora no sítio desde seu nascimento. Segundo suas denúncias, comprovadas mais tarde pela exumação dos cadáveres de escravos enterrados em diversos pontos da Fazenda, seus senhores, e sobretudo Dona Ignácia Joaquina têm medo ser envenenada e obcecada pela crença que existiam feiticeiros entre os escravos de sua fazenda mandava o feitor infringir bárbaros castigos aos suspeitos provocando a morte”. (MACHADO, 1987, p. 73-74).

Agostinha, assim como Joaquim, foi aconselhada por um vizinho da fazenda a fazer a denúncia contra o seu senhor. Ela teria sido acompanhada a delegacia, “o que sugere esse fato é que ocorrências como estas transgredindo os códigos de conduta senhorial, provocavam erosões na ideologia paternalista vigente na camada dominante.” (MACHADO, 1987, p. 75).

Machado (1987) apresenta outro caso de excessos de castigo que levaram a morte de escravos: o caso do fazendeiro Antônio José Torres, negociante de café português. No processo criminal de 1874, ele foi denunciado por maus tratos a seus escravos, levando a morte pelo menos três indivíduos. “Utilizando-se dos escravos já desvalorizados pecuniariamente pela velhice doenças Incapacitados para produção o fazendeiro procurava aplicando-lhes castigos exemplares atemorizar-se os escravos produtivos[...]”. (MACHADO, 1987, p. 76).

Como podemos perceber, os processos-crime são usados em larga escala pelos historiadores na produção científica. Cada caso nos dá subsídios para reconstruir algumas relações sociais estabelecidas a partir da estrutura escravocrata. Estas são fontes importantes para os historiadores e podem fazer parte do cotidiano da sala de aula, na educação escolar. O caso de Joaquim e seu

senhor Constâncio, descrito acima, faz parte da sequência didática sugerida nesta dissertação e que alimenta o site “Escravidão e Ensino de História”.

4 SITE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA – SUBSÍDIOS PARA A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES

O uso de fontes em sala de aula é um debate cada vez mais presente nos cursos de História nas universidades brasileiras. Apesar disso, consideramos a emergência do aperfeiçoamento profissional docente, principalmente na pós-graduação. Infelizmente, o que percebemos no cotidiano das escolas são professores recém-formados pouco preparados para o mercado de trabalho. O que fazer? Como fazer? Por onde começar?

A escola exige uma formação continuada, cabendo a cada profissional a busca pelos conhecimentos que agregam, pois infelizmente poucas instituições de ensino da educação básica têm como objetivo formar os seus profissionais. Definimos, aqui, autoformação continuada através de um conceito usado por Nóvoa (1992), “que exprimi essa necessidade profissional pela busca da qualificação e atualização”. Em se tratando das licenciaturas em História, uma boa parte delas têm o foco na pesquisa ou no conhecimento histórico específico, deixando de lado o preparo pedagógico didático. Essa divisão da formação acadêmica é classificada por Saviani (2009) em dois modelos:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O autor ressalta que existe uma luta entre os dois modelos de formação, sendo que a academia apresenta mais interesse em preparar os professores para os conteúdos específicos de cada área.

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. (SAVIANI, 2009, p.149).

Este último termo é apresentado no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que determina:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (LDB,1996, p.20).

Ainda sobre o termo “treinamento”, Ricci (2003) ressalta a ideia da dicotomia entre o saber-fazer do professor, ou seja, a formação na prática, com os saberes que devem ser treinados.

Ao utilizar o termo treinamento, toda a importância atribuída ao saber fazer do professor, sua prática e experiências parecem sumir como num passe de mágica, dar lugar a uma concepção que elege, de um lado, os que sabem e, de outro, os que precisam ser treinados. Mas a incoerência vai além, pois a palavra treinamento vem acompanhada da expressão sem serviço, que traz consigo a situação da sala de aula, espaço de trabalho do professor. (RICCI, 2003, p.55).

Ricci (2003) lembra que a palavra treinamento faz parte do rol de outros conceitos que norteiam as políticas públicas, tais como capacitação, aperfeiçoamento profissional e formação continuada.

Conforme a autora, a LDB prevê também a responsabilidade da formação profissional docente dos órgãos públicos, apresentado, no artigo 87, item III do parágrafo 3º, “III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (LDB,1996, p.27).

O artigo 67 prevê que a formação continuada de professores é responsabilidade das instituições de ensino:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (LDB,1996, p.21).

Como já foi ressaltado, a ausência da estrutura de uma formação continuada de professores, mesmo que previsto por lei, faz com que os profissionais busquem alternativas para o seu aperfeiçoamento, sendo que a internet faz parte deste processo. Não podemos retirar a responsabilidade das instituições na formação continuada dos docentes, seja na graduação, seja na pós-graduação, mas

precisamos estabelecer também a responsabilidade de cada profissional na busca por esse aperfeiçoamento. A prática educativa em qualquer área exige planejamento, bem como conhecimentos específicos e materiais disponíveis. Nesse sentido, a internet se apresenta como um repositório quase sem limites para auxiliar o planejamento do professor para além da formação continuada prevista nas políticas públicas.

Com esse horizonte, produzimos um site que tem como objetivo fornecer subsídios, orientação e sugestões aos professores de História, para um planejamento coerente a uma educação mais significativa, no que diz respeito ao uso de fontes referentes à temática da escravidão no Ensino de História.

Os acadêmicos têm acesso aos principais teóricos e últimas pesquisas sobre este tema na universidade, mas quando chegam nas escolas, ao longo do tempo, os professores acabam, muitas vezes, sucumbindo ao restrito livro didático. Esta análise é feita por Seffner (2011), ao abordar o dia a dia dos docentes:

Fruto da pouca reflexão sobre as trajetórias profissionais dos professores, e dos esforços em padronização do fazer docente, pelo uso intensivo dos livros didáticos, dos manuais, dos cadernos de exercícios, das diretrizes, dos parâmetros curriculares, das apostilas, dos métodos produzidos por grandes grupos empresariais, das provas e exames nacionais, homogeneiza-se a função docente, e os professores não desenvolvem estas características próprias, que constituem o que estamos aqui denominando de “estilo docente”, o que lhes permitiria serem identificados por seus alunos como dotados de características originais. [...] Ao longo dos anos de atividade profissional, um bom professor vai aperfeiçoando seus métodos de trabalho, e vai se construindo como um adulto de referência frente aos alunos, imprimindo uma marca pessoal em seu trabalho. (SEFFNER, 2011, p.3).

Este aperfeiçoamento que agrega a “bagagem” dos docentes e estabelece as qualidades profissionais de cada professor é uma busca constante e necessária, pois a prática se faz ao longo do tempo. Para Nóvoa (1992),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13).

Consideramos que o site pode contribuir para a autoformação continuada de professores, pois reforça alguns conhecimentos construídos na academia e amplia a visão sobre outros, mas, sobretudo, porque apresenta e discute elementos relacionados ao preparo didático-pedagógico na sala de aula. (SAVIANI, 2009).

Para produzir o site, utilizamos três referências: o material do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS); o site organizado pela historiadora Keila Grinberg, da UNIRIO, e o site América Indígena. Vale ressaltar que o último saiu do ar antes de finalizarmos esta dissertação.

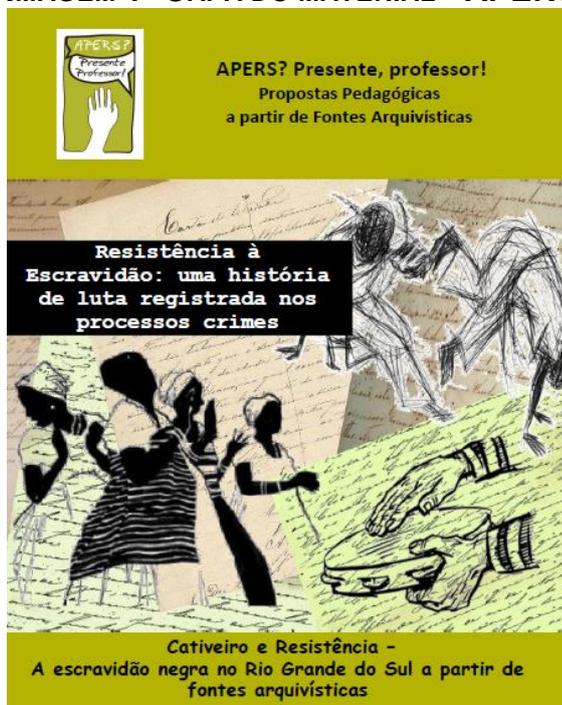
4.1 Projeto APERS

A proposta está disponível no blog da instituição e foi organizada em três eixos temáticos: o primeiro eixo diz respeito à Ditadura Civil-militar no Brasil: “A Resistência à Ditadura Civil-militar – das fontes arquivísticas para a sala de aula, 50 anos depois”. Já o segundo, trata-se de Temas Transversais: “A Transversalidade nas Fontes – diversificadas fontes arquivísticas”. O terceiro eixo, intitulado como “Cativeiro e Resistência – A escravidão negra no Rio Grande do Sul a partir de fontes arquivísticas”, corresponde à temática que aborda o acervo do judiciário, área que nos interessa neste momento.

O material foi disponibilizado às escolas em PDF e CD ROOM. Foram selecionados inventários, testamentos e processos crimes, nos quais a figura do escravo aparece como uma das partes envolvidas nos processos. Desta forma, através do tema “Escravidão”, foram apresentadas problemáticas e desenvolvidas atividades relacionadas com fontes específicas.

Destacamos as propostas direcionadas ao uso de processos-crime, referentes à terceira problematização citada no material produzido pela equipe do APERS, a saber: “Resistência à escravidão: uma história de luta registrada nos processos crimes”.

IMAGEM 1- CAPA DO MATERIAL - APERS



Fonte: APERS, 2014.

Esta proposta específica do APERS tem como objetivo discutir as diferentes formas de resistência encontradas nas fontes judiciais, nas quais negros escravizados foram identificados como vítimas ou como réus. Cabe ressaltar que, para a APERS, este objetivo se concretiza através do trabalho com os registros e “outras fontes incorporadas nas propostas, nas atividades e nas leituras sugeridas, que possibilitam aprendizagens significativas”. (APERS, 2014, p.9).

Para iniciar as atividades, foram disponibilizadas sugestões metodológicas, um texto relacionando à temática, às fontes e à proposta pedagógica.

IMAGEM 2 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Resistência à Escravidão: uma história de luta registrada nos processos crimes

Sugestão Metodológica

Assunto	As possibilidades de resistência e de conquistas de negros escravizados ou livres encontrada nos registros de processos-crime.
Série/Ano	8ª e 9ª anos do Ensino Fundamental
Carga Horária	Seis períodos
Objetivos	Problematizar as estratégias de resistência da população negra, durante o período da escravidão, encontradas nos registros de processos-crime nos quais negros escravizados foram identificados como réus ou como vítimas de crimes.
Conceitos	Escravidão; resistência; liberdade; coisificação; agência; sujeito histórico.
Materiais Pedagógicos	Texto Pedagógico; Seleção de partes dos processo-crime; Atividades.
Propostas metodológica	1ª) Leitura e discussão do texto; 2ª) Discussão, a partir dos documentos, sobre as possibilidade de conhecer a história de sujeitos negros que foram escravizados e das relações que travaram no decorrer da suas vidas; 3ª) Explorar as partes e histórias dos processos selecionadas; 5ª) Atividade 1 – Ligando os pontos de uma trajetória; 6ª) Atividade 2 - Quem constrói e quem escreve a história?
Habilidades Desenvolvidas	Leitura e escrita; aprendizagens conceituais;
Recursos Materiais	Cópia do material didático-pedagógico; internet.

Observação

Sugerimos que as atividades 1 e 2 sejam realizadas em duplas. Sugerimos também que o professor entregue as cartinhas da atividade 1 já recortadas para os alunos.

Fonte: APERS, 2014.

O ponto de partida é uma revisão a respeito dos avanços na pesquisa histórica sobre a temática escravidão ao longo do século XX. Conforme o texto apresentado no material, no primeiro momento, negros escravos eram analisados apenas pelo olhar da violência e da opressão.

A partir dos anos 80, com a mudança no ponto de vista teórico-metodológico, bem como através da mudança de perspectiva no uso de diferentes fontes, foi possível investir em outras abordagens, como o cotidiano de escravos “em diferentes contextos de produção (engenho, fazenda de café, agropecuária e no ambiente doméstico)” (APERS, 2014, p.10). Também foi possível investir em abordagens que contemplassem as relações de sociabilidade, as redes de solidariedade, a convivência em lugares comuns, a constituição de família, entre outros.

O texto apresentado lembra que a mudança de postura no campo do ensino de história faz parte das mobilizações do movimento negro, o combate às práticas racistas e, conseqüentemente, a lei 10.639, de 2003, que determina a abordagem da cultura africana e afrodescendente no ensino de História (APERS, 2014, p.10).

O material também salienta o mito de que a escravidão no Rio Grande do Sul não se constituiu como aspecto na formação histórica do estado. A presença de diferentes fontes referentes à escravidão, disponíveis no Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul, indica a presença da mão de obra cativa nas principais atividades econômicas do estado, tais como charqueadas, agricultura, comércio, serviços e etc. A partir desta síntese, o projeto justifica sua importância na contribuição para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Foram selecionados processos de um total de mais de 542 mil registros notariais e mais de 73 mil ações judiciais, nos quais se faziam presentes a figura do negro escravizado ou livre. Vale ressaltar que todos esses documentos são manuscritos, por isso, para ultrapassar esta barreira, foram selecionados trechos considerados importantes para as discussões propostas. Além disso, para facilitar o contato dos alunos com as fontes, optamos por manter a publicação original e incluir legendas. A justificativa está relacionada com a ideia de manter os estudantes familiarizados com a fonte, o mundo da pesquisa e o fazer histórico. Foi disponibilizado ao professor um arquivo em PDF que pode ser acessado no blog da instituição, com as fontes originais.

4.2 Proposta pedagógica – APERS

A proposta pedagógica aborda o uso de um processo crime da Comarca de Rio Grande do Sul, na localidade de Porto Alegre. O documento é apresentado da seguinte forma:

Parte do processo crime cujo réu chama-se Vicente, escravo de Antônio José Gonçalves Chaves, que aparentava ter quarenta anos de idade e que foi acusado de homicídio. Conforme o contato que tivemos com o processo, Vicente estava foragido quando Felisberto, escravo de Maurícia Ignácia da Silveira colocou em risco sua liberdade. Para defendê-la, negando-se a ser capturado e entregue para Antônio, segundo o próprio réu, Vicente atingiu Felisberto com golpe de facadas que o levaram à morte no ano de 1819. Por conta disso, Vicente foi condenado, em 1822, a mil açoites, degredado e

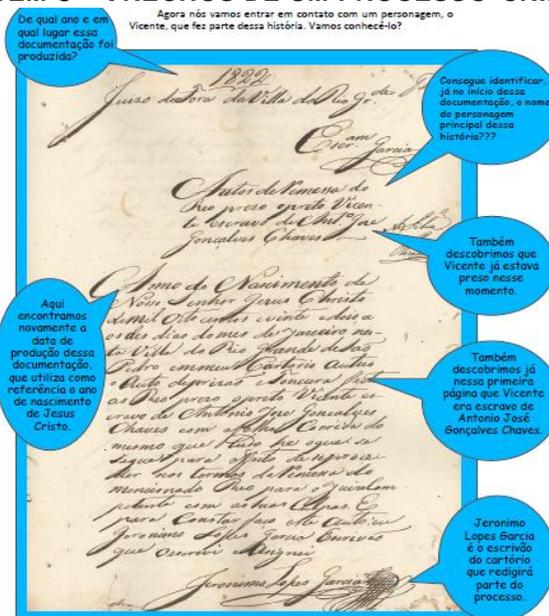
encaminhado às galés da Província de São Pedro para trabalho forçado durante um período de dez anos. (APERS, 2015, p.9).

O processo faz parte do Catálogo Seletivo “O Escravo como Vítima ou Réu – Processos-Crimes”, da Coleção Documentos da Escravidão. Este material conta com mais de trinta mil processos do período entre 1763 e 1888, contendo informações como a origem, profissão de negros escravizados ou libertos, além de dados sobre o crime e a conclusão do processo. (APERS, 2015, p.9).

No material do APERS, o objetivo é apresentar perspectivas de resistência à escravidão, de luta pela conquista ou pela manutenção da liberdade. A partir daí é disponibilizado um texto didático de contextualização da temática.

A passagem entre a primeira e a próxima atividade do material do APERS é marcada pela análise de uma charge. Tanto a charge, como qualquer outra imagem pode ser considerada uma fonte e tem métodos específicos de análise, pois também contém origem, contexto e endereçamento, que são pontos importantes de serem pesquisados antes de serem usados como material didático. Para a apresentação das fontes foram usadas imagens de trechos dos processos-crimes digitalizados e acompanhados por breves informações sobre o texto, para facilitar a compreensão do estudante.

IMAGEM 3 - TRECHOS DE UM PROCESSO-CRIME- APERS



Nesta parte, representamos apenas um dos exemplos de trechos de processos disponibilizados no material. A partir da análise destas imagens, os estudantes terão que ler e relacionar as informações sobre a trajetória do personagem Vicente, presente no processo-crime. Os balões são importantes, já que nem sempre a transcrição é viável. Cada parte do processo contém informações que são imprescindíveis para compreender esta fonte. Cada trecho escolhido acaba direcionando a proposta pedagógica dentro do objetivo escolhido para o desfecho desta atividade.

Neste momento, é apresentada a proposta que deve ligar trechos das fontes com as imagens. A construção de relações é de extrema importância para o processo de aprendizagem, além de funcionar como *feedback* para os professores perceberem até onde foi a compreensão da turma em relação à proposta apresentada.

IMAGEM 4 - PROPOSTA PEDAGÓGICA- TRAÇAR A TRAJETÓRIA -APERS

Resistência à Escravidão: uma história de luta registrada nos processos criminais

Atividade 1 - Ligando os pontos de uma Trajetória

Conhecemos um documento que conta parte da história de vida de um homem negro que viveu como escravo no início do século XIX no Brasil. Conhecemos pela voz de outro homem, do Garcia, um escrivão da Justiça. Garcia registrou de forma manuscrita as acusações, a defesa, a condenação e as penas as quais Vicente foi submetido pela Justiça.

A partir da leitura desse processo-crime, vamos ligar os pontos das informações trazidas sobre Vicente, tentando reconstruir parte de sua trajetória. Você receberá seis cartas, cada uma com um número que deverá preencher as circunstâncias de cada desenho abaixo. Junto com flechas, que cada dupla desenhará, a sequência numérica representará a trajetória de Vicente.

*A Vida de Vicente em Porto Alegre
no Início do Século XIX.*

Galés de Província Tribunal de Justiça

Casa Grande - Antonio Casa Grande - Maurícia Prisão

Refúgio Vicente

Cativo e Resistência - A escravidão negra no Rio Grande do Sul a partir de fontes arquivísticas

Os estudantes deverão ligar, através de ordem numérica, os lugares em que Vicente passou, conforme imagem abaixo

IMAGEM 5 - TRECHOS TRAJETÓRIA DE VICENTE – APERS

Resistência à Escravidão: uma história de luta registrada nos processos criminais

<p>Em novembro de 1821, o escrivão da Justiça encontra Vicente que estava preso na Cadeia Pública da Vila de Rio Grande do Sul. O escrivão define Vicente como sendo um homem negro de estatura mediana, forte, rosto redondo, olhos pequenos e castanhos, de nariz chato e boca grande, barba cerrada que estava vestindo um colete, calças de pano de algodão muito velho e que estava preso por um ferro nos pés. Nesse lugar Vicente esclareceu algumas questões ao escrivão.</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>No período em que se encontrava fugido, uma pessoa colocou em risco sua liberdade, conforme declarações que foram registradas como sendo as prestadas por Vicente. Nelas consta que ele teria ferido com golpes de faca um homem de nome Felisberto, escravo de Dona Maurícia Ignácia da Silveira.</p> <p style="text-align: right;">4</p>
<p>Preso e enquadrado como réu, Vicente foi julgado em um tribunal. Lá, foram lidas as informações que Vicente prestou ao escrivão quando do seu contato na prisão. No momento do encontro, o escrivão perguntou ao Vicente o seu nome, de onde era natural, se era ferro ou coiteiro, sua idade, seu ofício e que hábito professava. A isso, respondeu que se chamava Vicente, que era natural de Rio de São Francisco do Norte, Província de Pernambuco, que era escravo de Antônio José Gonçalves Chaves, que ignorava sua idade, que era poltreiro, que não professava hábito algum. E que era marinheiro dos hotéis de seu senhor, que morava na Casa Grande.</p> <p style="text-align: right;">2</p>	<p>Felisberto não morreu na hora. Conforme o documento, montou em seu cavalo e seguiu com outros homens que rumavam para o mesmo destino. Vicente foi preso logo após ter agredido Felisberto, ao que parece, já que encontrava-se na prisão, dias antes da morte do escravo de Dona Maurícia, provocada pelos ferimentos.</p> <p style="text-align: right;">5</p>
<p>Nas partes selecionadas do processo, não temos muitas informações a respeito da vida de Vicente enquanto escravo de Antônio. Sabemos então que ele era marinheiro. Em algum momento, nos registros do documento, ficamos sabendo que Vicente se encontrava fugido no momento em foi preso. Não sabemos do motivo da fuga. Podemos pensar em alguns. Será que Vicente era demasiadamente castigado pelo seu senhor? Será que passava fome? Será que trabalhava muito além do suportável? Será que foi afastado de sua família em Pernambuco? Será que fugiu por que não lhe pretendia retornar? Não sabemos das respostas dessas informações, sabemos do fato de que ele havia fugido e que no momento da prisão se encontrava livre.</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Junto da Justiça, a alegação de Vicente era de que estava defendendo sua liberdade que foi ameaçada pelo Felisberto que tentou prendê-lo. Segundo o registro do escrivão, Vicente acabou confessando que tinha agredido Felisberto, portanto, como não tinha conseguido provas de que o morto havia posto em risco a sua vida, a Justiça alega que Vicente não poderia ter agredido e levado Felisberto à morte, e que, por isso, condenou o réu as seguintes penas: degredo para além da província pelo período de 10 anos, mil ocoites e multa pecuniária para pagar as despesas da Justiça.</p> <p style="text-align: right;">6</p>

Cativeiro e Resistência - A escravidão negra no Rio Grande do Sul a partir de fontes arquivísticas

23

Fonte: APERS, 2014.

No terceiro momento é apresentada a letra da música “Palmares”, da banda Natirrruts, além de ser disponibilizado o *link* do Youtube. O projeto convida os alunos a relacionarem o que estudaram com a música, levantando novamente questões de ordem reflexiva. A música e os vídeos não devem ser usados como meras ilustrações. Cada ferramenta exige um método específico para análise e tem objetivos para a produção e exposição. Relacionar diferentes fontes através de diferentes ferramentas que façam sentido para os alunos e para os professores. Em outras palavras, deve apresentar lógica que se relacione com o que está sendo produzido e o objetivo de cada proposta pedagógica.

IMAGEM 6 -REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA E A ESCRAVIDÃO- APERS

Resistência à Escravidão: uma história de luta registrada nos processos criminais

Atividade 2 - Quem constrói e quem escreve a história?

Todos somos sujeitos históricos. Dessa forma, todos fazemos histórias. Construímos nossas histórias individuais e participamos da construção de histórias coletivas, da história da nossa escola, do nosso bairro, da nossa cidade e assim por diante. Não somos livres por completo, construímos essas histórias dentro de algumas condições que nos são impostas, ora pelo passado, ora pelo presente, ora pelo futuro. No entanto, ainda que a forma como vivemos não seja exatamente a forma que escolheríamos viver, caso tivéssemos total liberdade, temos alguma margem de escolha sobre alguns possíveis destinos.

Pelo que já estudamos, sabemos que a escravidão impôs duras amarras aos homens e mulheres negros retirados de diversas culturas existentes no Continente Africano ou de seus descendentes. Isso, entretanto, não impediu que esses homens e mulheres interpretassem os contextos nos quais viveram e dentro de algumas possibilidades, interviessem em suas histórias.

A cultura e o folclore são meus
 Mas os livros foi você quem escreveu
 Quem garante que palmares se entregou
 Quem garante que Zumbi você matou
 Perseguidos sem direitos nem escolas
 Como podiam registrar as suas glórias
 Nossa memória foi contada por vocês
 E é julgada verdadeira como se própria foi
 Por isso temos registrados em toda história
 Uma mísera parte de nossas vitórias
 E por isso que não temos sopa na colher
 E sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o candomblé
 [...]

Procura as vias do passado no espelho mas não vê
 E esperar de ter o lado o toque do agôgô
 Fica de fora dos corações do carnaval de Salvador



Como você pode ouvir na música Palmares 1999 do Natiruts e como você pode ler nos fragmentos de história de Vicente registrado nesse processo-crime, uma grande parte de tudo o que sabemos da história dos africanos e dos afrodescendentes não foi escrita por eles. Por isso devemos nos encher de perguntas todas as vezes que entramos em contato com um documento como esse, que nos falou de Vicente. Por que Vicente fugiu? Será que além da privação de liberdade seu senhor o privava de alimentos? Será que impedia que Vicente trabalhasse para terceiros na tentativa de juntar recursos para comprar sua liberdade? Será que sofreria muitos castigos físicos? Será que fugiu porque queria voltar para

Catividade e Resistência - A escravidão negra no Rio Grande do Sul a partir de fontes arquivísticas

Fonte: APERS, 2014.

Para finalizar, o material propõe ainda que os estudantes construam a história de Vicente em um espaço próprio para isso. Esta é uma oportunidade da turma relacionar o que estudou e, desta forma, construir o seu ponto de vista sobre a história e o contexto histórico estudado.

Para orientar o professor, o projeto apresenta um material que contém: um artigo da Revista de História da Biblioteca Nacional e um link do blog do APERS, contendo um artigo sobre aplicação da Lei 10.639 e um artigo denominado *Arquivos e Diversidade Étnica*.

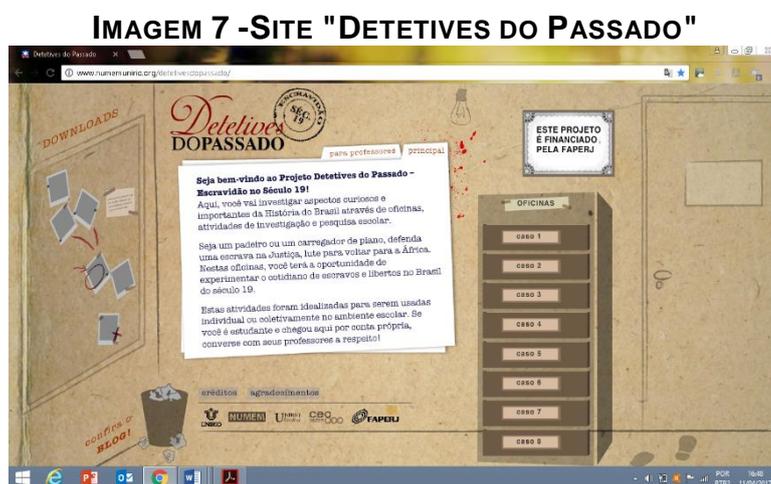
O exemplo apresentado aqui é do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, disponibilizado em 2014. Cinco anos antes, outro projeto ganhou a rede, através de um site chamado “Detetives do Passado”.

4.3 – Detetives do Passado

O site foi desenvolvido pelas historiadoras Keila Grinberg e Anita Almeida, professoras do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O trabalho faz parte das atividades do Centro de Estudos dos

Oitocentos (CEO). O objetivo do site é levar os estudantes a compreender a História da Escravidão no Brasil, durante o século XIX, através da análise de fontes reais.

Na página “Detetives do Passado” estão disponíveis 08 casos para serem investigados e resolvidos.



Fonte: DETETIVES DO PASSADO,2009.

No material disponível para os professores, que se intitula “Dimensões da Cidadania no Oitocentos: oficina de Ensino de História”, está incluído um arquivo em PDF, dividido em duas partes, com a metodologia de trabalho, a relação do ensino de história da escravidão, no século XIX, e as referências bibliográficas.

Vale ressaltar que a proposta da equipe da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro tem objetivo semelhante ao do projeto do Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), isto é, aproximar o conhecimento produzido na universidade e o saber construído na escola. A proposta metodológica parte da produção de oficinas que

permitem ao professor trazer para a sala de aula questões abordadas pela historiografia recente, fornecendo para que seus alunos sejam capazes de observar, analisar, classificar e fazer generalizações, construindo conceitos e adotando novos comportamentos. (GRINBERG, 2009, p.1).

Destacamos outras duas semelhanças que o projeto Detetives do Passado possui com o projeto do APERS: o incentivo à autonomia do estudante e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. As oficinas são um suporte para a

formação dos docentes e foram trabalhadas com o intuito de colocar os estudantes em contato com as fontes de pesquisa. A ideia é que

[...] proporcionando ao estudante o contato direto com as fontes, seja possível criar mecanismos através dos quais ele seja capaz de compreender o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que toma contato com a produção historiográfica sobre o tema escolhido. (GRINBERG, 2009, p.2).

Esta prática tem como referência o método indiciário de Carlo Ginzburg em *Mitos, Emblemas e Sinais*. Assim, através do uso da analogia do detetive, pretende-se “mostrar como o conhecimento histórico é, necessariamente, fruto de uma investigação”. (GRINBERG, 2009, p.2). A parte da metodologia é finalizada com a indicação do “principal desafio do projeto: exercitar a autonomia ao aprender a pesquisar”. (GRINBERG, 2009, p.2).

Na segunda parte, que se intitula *Ensino de História da escravidão no século XIX*, a justificativa do projeto apresenta a promulgação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira.

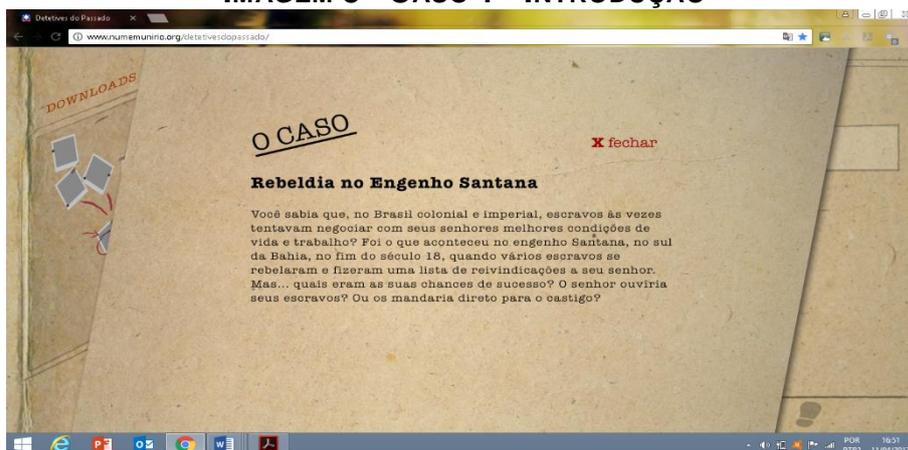
O trabalho destaca a autonomia e o protagonismo dos alunos na produção do conhecimento. A proposta se assemelha ao projeto do APERS, quando visa deslocar o olhar da escravidão, para a diversidade de experiências de escravos, libertos e seus descendentes, no século XIX.

Enfatizar ações de indivíduos, demonstrando como suas atitudes e escolhas são importantes para a compreensão do processo histórico como um todo. [...] pretende-se criar situações em que os estudantes possam, de alguma maneira, se colocar no lugar de pessoas reais que viveram situações reais – no caso, cerca um milhão e meio de africanos que aportaram no Brasil na primeira metade do século XIX e seus descendentes. (GRINBERG, 2009, p.2).

No site *Detetives do Passado* é possível ter contato com os oito casos (oficinas), que estão organizados como se fossem catálogos em um fichário. As fichas estão organizadas em:

(1) Caso – Apresenta a situação acompanhada de questões pertinentes para reflexão (situação problema).

IMAGEM 8 - CASO 1 - INTRODUÇÃO



Fonte: DETETIVES DO PASSADO,2009.

(2) Tarefa – Apresenta uma situação e a atividade. Para desenvolvê-la é necessário seguir o passo a passo, um *link* que levará a três etapas. Cada etapa contém em média duas pistas. Para exemplificar, vamos descrever o Caso 1. Toda vez que o aluno aciona o botão, o item abre uma nova interface.

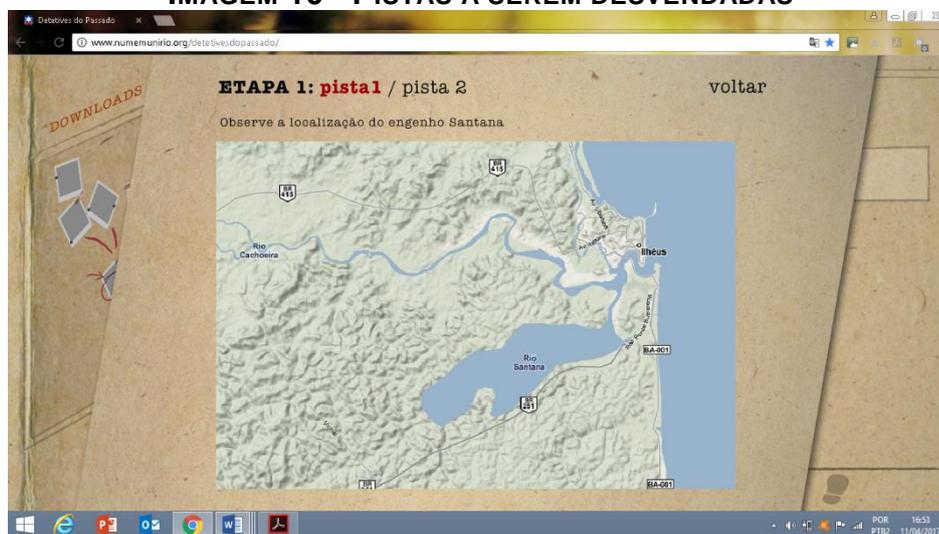
IMAGEM 9 -PROPOSTA DE TAREFA SOBRE O CASO



Fonte: DETETIVES DO PASSADO,2009.

A primeira pista da etapa 1 apresenta um mapa, contendo a localização do lugar:

IMAGEM 10 - PISTAS A SEREM DESVENDADAS



Fonte: DETETIVOS DO PASSADO,2009

Na segunda pista da etapa 1 temos um pequeno texto com a síntese da história do lugar e duas imagens.

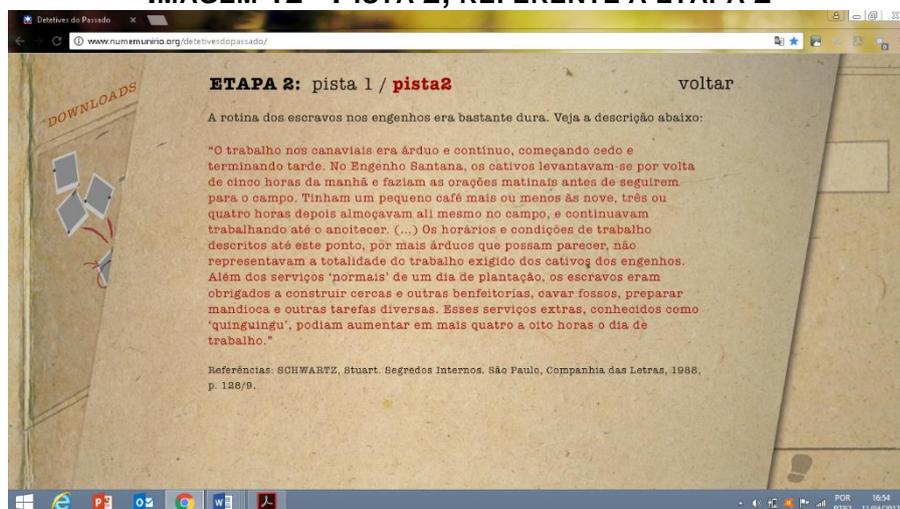
IMAGEM 11 - PISTA 2



Fonte: DETETIVOS DO PASSADO,2009.

A etapa 2 é composta por duas pistas: a primeira corresponde a uma imagem produzida no século XVII, acompanhada de um trecho de um texto relacionado à imagem. A segunda apresenta um texto que contém uma descrição.

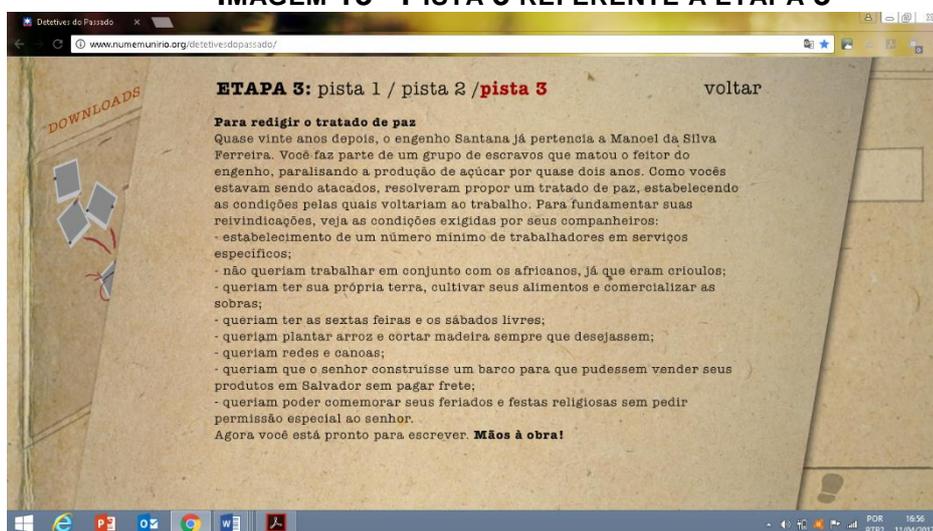
IMAGEM 12 - PISTA 2, REFERENTE À ETAPA 2



Fonte: DETETIVES DO PASSADO, 2009.

A etapa 3 se constitui de três pistas: a primeira apresenta um mapa e a distância entre as duas localidades estudadas

IMAGEM 13 - PISTA 3 REFERENTE A ETAPA 3



Fonte: DETETIVES DO PASSADO, 2009.

No final, apresentam a "Solução" do caso, citando pesquisadores e arquivos onde estão os documentos.

IMAGEM 14- SOLUÇÃO DO CASO



Fonte: DETETIVES DO PASSADO,2009.

No final do *link* onde os alunos podem acessar a descrição do registro e bibliografia. Na página, há ainda um espaço intitulado *Downloads* onde é possível encontrar os oito casos em formato PDF. Além disso, um arquivo com orientações para os professores está disponibilizado em arquivo PDF. O público também pode acessar o blog do projeto Detetives do Passado: Escravidão século 19.

Entre as informações que constam neste blog, destaca-se a distribuição de CDs com o projeto para escolas que não têm acesso a internet. Consta ainda uma lista de escolas que receberam o material, a saber, instituições de diferentes estados como Rio de Janeiro, Bahia e Espírito Santo.

O projeto da UNIRIO é um bom exemplo de proposta pedagógica sobre escravidão em sala de aula. Além de ser uma referência do uso da internet como ferramenta para a sala de aula, apresenta as propostas de forma dinâmica. Vale ressaltar que o blog é uma forma importante de receber o retorno do trabalho.

Esta dissertação tem como foco o uso de processos-crimes nas aulas de História, uma das formas de dar acesso à fonte é a internet, através dos ambientes virtuais.

O site “Detetives do Passado” traz diferentes fontes para os alunos analisarem, de forma breve, situações que estão relacionadas à escravidão do século XIX, em contextos específicos. Mapas, imagens ou textos são referências,

mas também podem ser consideradas fontes que possuem metodologias específicas de análise, que podem ser apresentadas aos alunos.

A prática da pesquisa histórica tem seus elementos básicos, como a metodologia de análise. Acreditamos que seja necessária uma apresentação prévia destes fatores, para a compreensão de como se desenvolve a construção histórica.

5 SITE: “ES CRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA”

Como já foi citado anteriormente, o objetivo deste site é fornecer orientações, sugestões e materiais que possam ser aplicados nos planejamentos de professores nas aulas de História. Basicamente, abordamos o uso de fontes históricas no ensino, especialmente de fontes que foquem na temática escravidão.

O site foi desenvolvido de forma que deixe o professor à vontade para navegar e ter acesso ao material, para usá-lo em seu planejamento. O *layout* foi pensado para que seja de fácil acesso, com cores que não “cansem os olhos” do usuário.

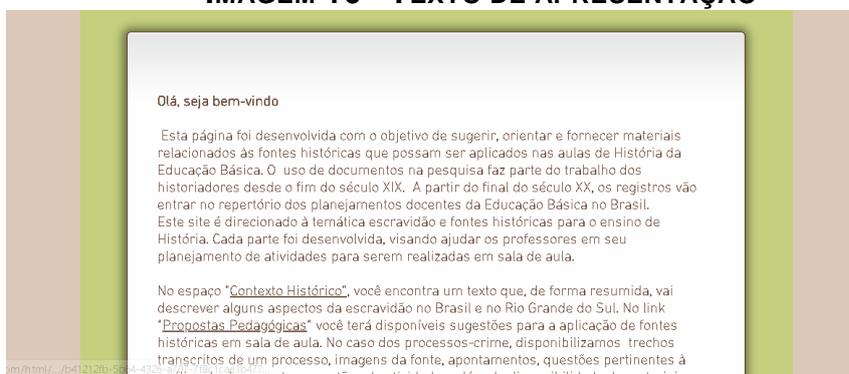
O caso apresentado é um processo-crime do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, localizado em Porto Alegre-RS.

IMAGEM 15 - PÁGINA PRINCIPAL DO SITE



FONTE: ES CRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

IMAGEM 16 - TEXTO DE APRESENTAÇÃO



FONTE: ES CRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

O site foi produzido para facilitar o acesso dos docentes. Na apresentação, o professor terá um texto que deve trazer os objetivos do site, além de sugerir formas de acesso à página. No botão “Ensino e Fontes”, o professor encontra um material que aborda rapidamente uma reflexão sobre a importância do uso de fontes históricas em sala de aula, assunto analisado no primeiro capítulo desta dissertação.

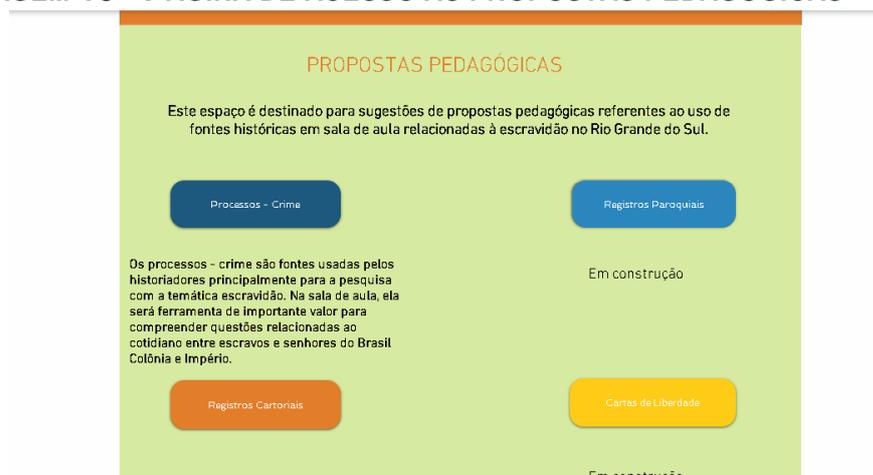
IMAGEM 17 - TEXTO: FONTES EM SALA DE AULA



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Depois de ter acesso a uma breve apresentação do site e a uma reflexão sobre fontes históricas em sala de aula, o professor poderá entrar na página das propostas didáticas.

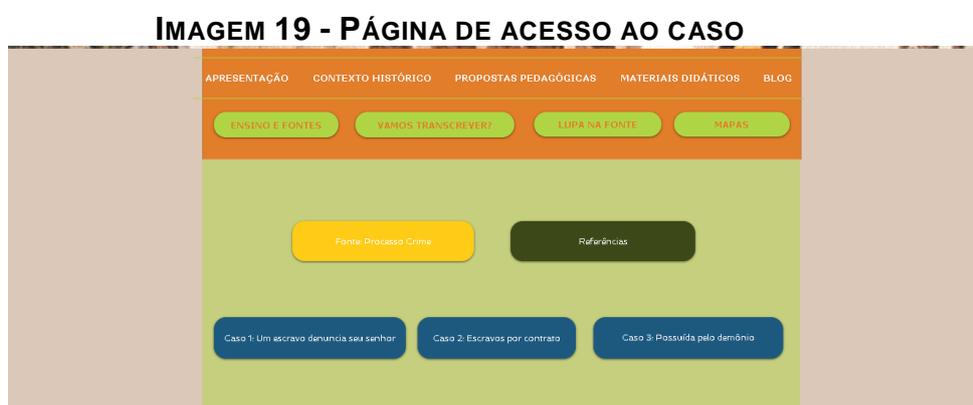
IMAGEM 18 - PÁGINA DE ACESSO ÀS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Nesta parte, o usuário vai encontrar quatro possibilidades de fontes históricas relacionadas à escravidão. Para essa dissertação, focamos apenas no uso de um processo-crime como exemplo, mas o site já apresenta outras duas ideias que estão em construção.⁹

Antes do docente acionar o botão “caso 1”, ele poderá ler o texto “Fontes: Processos-crime”, através do botão com o respectivo nome. No ícone “Referências” é possível verificar algumas das produções sobre Escravidão e Processo-crime, lembrando que esta é uma forma dos usuários terem contato com a produção acadêmica relacionada às temáticas estudadas. Para o professor acessar as sugestões pedagógicas, ele deve clicar em “caso 1”.



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Com o acesso ao “Caso 1”, o professor terá na tela a sugestão de uma proposta didática que envolve um processo-crime. A esquerda está disponível a sugestão da temática, a série/ano que deve ser desenvolvida, a carga horária e os objetivos específicos. Para o planejamento didático, é essencial que o docente tenha clareza dos objetivos que quer alcançar, além do tempo e do público-alvo. No caso apresentado, sugerimos o 8º ano, pelo contexto abordado, ou seja, escravidão no século XIX. Para considerar a faixa etária, vai depender da profundidade e complexidade da discussão abordada em sala de aula.

⁹ O caso 2 e 3 estão em construção.

IMAGEM 20 - PÁGINA DE ACESSO ÀS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

TEMÁTICA: “Violência prevista por Lei”
Série/ Ano: 8º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária: 8 períodos
Objetivos específicos
 Reconhecer a relação entre o uso de fontes históricas e a construção de narrativas feitas pelos historiadores.
 Relacionar as informações presentes dos processos crime com o contexto histórico estudado.
 Reconhecer as relações de poder presentes na sociedade brasileira a partir da fonte.
 Relacionar o sistema escravocrata no Brasil com a violência presente na sociedade contemporânea.
Conceitos: Escravidão, resistência, violência, relações

Situação - Problema
 Em 1881, na Paróquia de Vacaria, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, Constâncio Thomaz de Moura Ramos é acusado de ter castigado o seu escravo de forma violenta.
 O Joaquim, será incentivado a denunciar o seu senhor por um vizinho fazendeiro. Será que ele vai conseguir provar algo? Será que um escravizado conseguiria vencer o seu senhor na justiça?

A partir de agora você poderá acessar trechos do processo crime que envolve o escravo Joaquim e o seu senhor, acompanhando um pouco da trajetória do escravizado que coloca o seu senhor no banco dos réus. Após ler as fontes e os apontamentos acesse as tarefas. Bom trabalho!

Processo - Crime Sequência Didática

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Acreditamos que a Situação-Problema pode ser usada como ponto de partida, como um desafio ao estudante ou ainda como uma maneira de motivar e mobilizar. Já Macedo (2012) apresenta três possibilidades para o uso de Situação-Problema: Na Avaliação, no desenvolvimento de uma ou mais competências ou ainda um meio de aprendizagem. No caso que apresentamos aqui, nos referimos à última opção. Macedo (2012) cita Perrenoud que apresenta dez características de uma situação-problema, selecionamos algumas:

Uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, obstáculo previamente bem identificado. O estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas. Não se trata, portanto, de um estudo aprofundado, nem de um exemplo ad hoc, de caráter ilustrativo, como encontrados nas situações clássicas de ensino (inclusive em trabalhos práticos). Os alunos veem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se “questão dos alunos. (MACEDO, 2002, p.117).

Essa questão pode girar em torno de temáticas relacionadas à realidade dele ou ainda, neste caso, a partir da fonte histórica que estamos apresentando, um processo-crime.

Os alunos não dispõem, no início, dos meios para alcançar a solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar até ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção da solução. A situação deve oferecer resistência

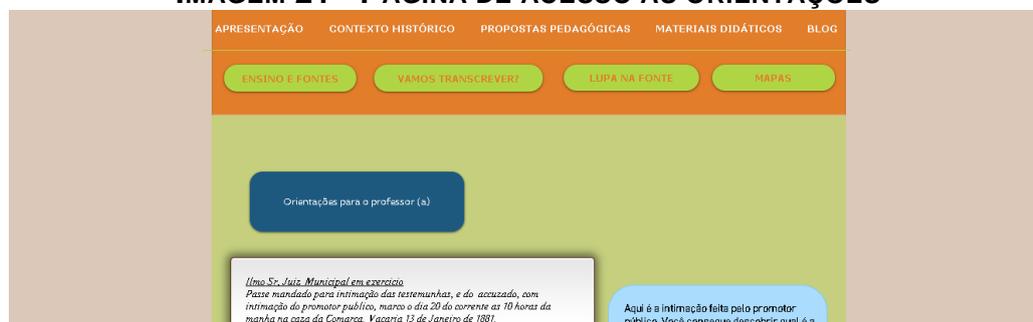
suficiente, levando o aluno a investir nela seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas ideias. O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais. O reexame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia os alunos a se conscientizarem das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problemas. (MACEDO, 2002, p.117).

Sugerimos, ainda, que o docente retome a situação-problema no fechamento das sugestões didáticas.

Como já foi citado, o site fornece material para o planejamento docente e também para a construção de uma situação-problema coerente aos objetivos do plano didático. Abaixo da Situação Problema, o professor terá acesso a dois botões: “Processo-crime” e “Sequência didática”.

No botão que se intitula “Processo-crime”, o usuário acessa trechos do documento. Vale ressaltar que o caso já foi apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

IMAGEM 21 - PÁGINA DE ACESSO ÀS ORIENTAÇÕES



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Quando se acessa a página do processo, o professor encontra um botão chamado “Orientações para o(a) professor (a)”. Um espaço com um manual que traz dicas sobre o uso deste material no Ensino de História.

IMAGEM 22 - ORIENTAÇÕES PARA O USO DO PROCESSO-CRIME

Professor (a)!!
Neste espaço disponibilizamos trechos da transcrição do processo crime acompanhados de sugestões de apontamentos que podem ser feitos aos alunos a partir da fonte.

Sugestões:

1. É interessante destacar o vocabulário do documento que faz parte do universo jurídico, mas também está dentro do contexto do século XIX. Quem sabe indicar algumas palavras que a turma talvez desconheça?
2. Também é importante lembrar que cada fonte passa por um filtro, no caso o processo-crime terá o escrivão como um mediador entre os acontecimentos e os registros escritos. Lá está registrado as suas impressões.
3. Selecionamos aqui alguns trechos do documento que foram transcritos. Também está disponibilizado as imagens de cada trecho que podem ser acessados pelos alunos. Quem sabe os alunos podem fazer um exercício de paleografia, com a transcrição de uma das imagens?
4. As leis registradas ao longo do processo também podem ser acessadas a partir de hiperlinks. É interessante analisar o texto do processo e trazer algumas leis que fazem parte do contexto e refletem a intervenção do Estado nas relações entre senhores e escravos.

Algumas partes do material você está disponibilizado em PDF para baixar no espaço "Material pedagógico".

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Para visualizar o processo-crime, criamos duas possibilidades: A primeira corresponde ao formato transcrição, onde estão expostos balões com apontamentos e questões pertinentes ao documento que pode ser trabalhado em sala de aula, a segunda deve ser realizada através da imagem do documento histórico.

IMAGEM 23 - TRANSCRIÇÃO DO TRECHO DO PROCESSO-CRIME

Ilmo Sr. Juiz Municipal em exercício
Passe mandado para intimação das testemunhas, e do accusado, com intimação do promotor publico, marco o dia 20 do corrente as 10 horas da manha na casa da Comarca. Vacaria 13 de Janeiro de 1881.

Boeno.

O Promotor Publico desta comarca abaixo assignado uzando do direito comedido no Art 74 do Cod. De Proc. Crim., vem perante V. S. Denunciar a Constancio Thomaz de Moura Ramos, natural desta ou da Provincia de Santa Catharina, exmorador nos "Souros" do 3 Distrito deste termo, com profissão de criador, pelo facto que passa a referir.

No principio do corrente mez, em dia que não se pode especificar por falta de provas, no lugar denominado "Souros" petencente ao 3º Distrito deste termo, o denunciado depois de amarrar e torturar o seu escravo de nome Joaquim (...) a uma carga de boi, passou a castigal-o com tanto excesso e crueldade ao ponto de produzir no paciente diversos ferimentos os quais segundo o parecer dos peritos podem comprometter a vida do mesmo e com certeza tolhem do trabalho por mais de um mez.

Ora, como o denunciado com tal procedimento tornou-se criminozo; e para então seja punido com o maximo do Art 205 do Cod. Crim. por terem concorrido as circunstâncias aggravantes do Art. 16 sss 1º e 6º [...]

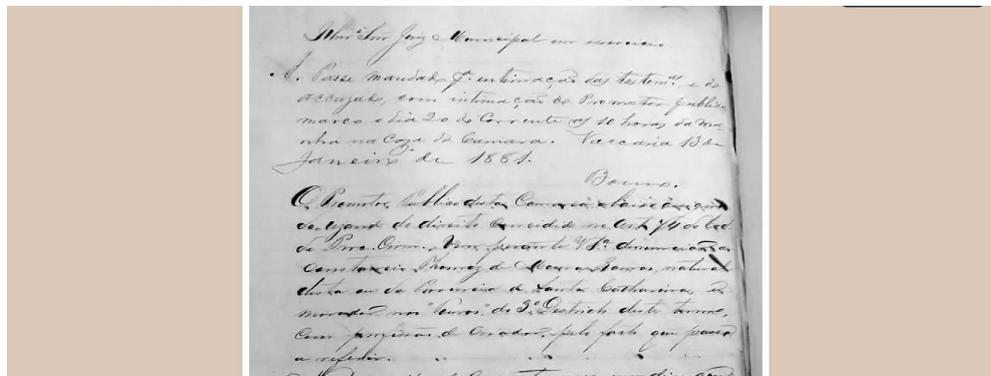
Aqui é a intimação feita pelo promotor público. Você consegue descobrir qual é a acusação? Onde aconteceu isso? Quando? Quem são os envolvidos?

Imagem da fonte

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

A imagem do documento também é importante, pois apresenta na íntegra a estrutura da fonte, conforme ortografia e grafia da época, que pode ser problematizado em aula também.

IMAGEM 24 - FOTOGRAFIA DO TRECHO DO PROCESSO-CRIME.



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

O professor pode usar o documento como mobilização, ou seja, para iniciar o seu plano, problematizando-o, partindo de diferentes tipos de análises que foram sugeridas na sequência didática. Além do acesso a fonte, o docente pode acessar o botão “Sequência didática”, onde encontra sugestões de metodologia de trabalho para aplicar, em sala de aula, o processo-crime. Como já foi citado no primeiro capítulo, para Zabala (1998), a Sequência Didática deve seguir uma lógica com atividades que tenham relação entre si.

É importante que o professor exponha aos estudantes todo o processo que deverá ser desenvolvido, pois isso contribui para que a turma tenha consciência do todo e compreenda as questões referentes ao objeto estudado. Para isso, são sugeridos 8 módulos, conforme veremos a seguir:

IMAGEM 25 - MÓDULOS 1 E 2

Sequência didática: Sugestões

Módulo 1:
 Você pode iniciar a sequência didática de diferentes formas:
 A partir de uma Situação-Problema (exemplo no site), com a tentativa de transcrição de uma fonte histórica (disponível em “Vamos Transcrever?”) ou ainda direto com a exposição do processo-crime através da imagem ou transcrição.

Conhecimentos prévios:
 De qualquer forma, é importante fazer um levantamento prévio sobre os conhecimentos dos alunos a partir de questões pontuais sobre a temática a ser desenvolvida.
 Como por exemplo: O que é trabalho escravo?
 Qual a diferença entre escravidão e sistema escravocrata?
 Será que a escravidão aconteceu da mesma forma em todos os lugares em diferentes contextos? A escravidão no Brasil tem a mesma origem dos escravos da antiguidade, por exemplo?

Módulo 2: Construção do conceito sobre escravidão:
 Sugerimos aqui uma atividade de pesquisa: Os alunos podem buscar na internet as diferentes formas de escravidão ocorridas ao longo do tempo em diferentes culturas. A sequência didática pode se dar com a construção de um quadro comparativo, destacando as semelhanças e diferenças da escravidão nas diferentes sociedades.

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Iniciamos a Sequência Didática sugerindo diferentes maneiras de começar o módulo 1, usando o material do site. A partir da Situação-Problema disponibilizada na página, ou do exercício de transcrição paleográfica fornecido no site no espaço “Vamos Transcrever?” Vale destacar que a paleografia consiste, basicamente, no “[...] estudo de textos antigos, a sua forma exterior, que compreende o conhecimento das matérias e instrumentos para escrever, a história da escrita e a evolução das letras, objetivando sua leitura e transcrição”. (LEAL, 2012, p.16).

IMAGEM 26 - VAMOS TRANSCREVER?

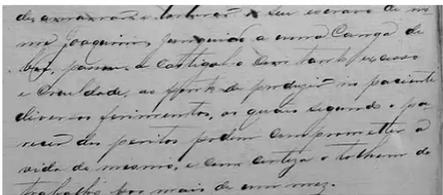
Vamos transcrever?

O objetivo aqui não é formar mini historiadores, mas trazer a experiência da prática de pesquisa para dentro da sala de aula. Transcrever um documento é uma maneira de conhecer um pouco o mundo dos historiadores, mas também motivar os estudantes, além de ser uma forma de mobilizá-los, quem sabe é um ponto de partida?

Esta prática é chamada de Paleografia: ‘A arte de ler escritas antigas’ (paleos graphein)

Esta imagem é de um trecho do processo crime apresentado lá nas propostas pedagógicas. É o caso do Joaquim que denuncia o seu Senhor por maus tratos em Vaciaia.
 O material acompanha a transcrição.

Imagem da fonte



Transcrição
 “de amarrar e torturar o seu escravo de nome Joaquim [...] a uma carga de boi, passou a castigá-lo com tanto excesso e crueldade, ao ponto de produzir no paciente diversos ferimentos, os quais segundo o parecer dos peritos podem comprometer a vida do mesmo, e com certeza o tolhem de trabalho por mais de um mez.”
 Vaciaia – Cartório Civil e Crime - N. 994, N. 28, E. 120.

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Na página, fornecemos a definição de paleografia, uma imagem de um trecho de um documento e sua respectiva transcrição. Acreditamos que a tentativa de transcrever um documento faça com que o estudante amplie sua percepção sobre a fonte, ressaltando que o objetivo não é formar pequenos historiadores, mas estudantes que tenham consciência da importância de um documento na produção do conhecimento histórico.

Ainda no primeiro módulo, reconhecemos a importância do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos que, como cita Bittencourt (2009), é o “conhecimento vivido”. É um processo importante, pois para um planejamento coerente é necessário que o professor conheça a turma e o seu universo. Este levantamento torna-se um fio condutor da direção mais adequada para a sequência didática. Sugerimos o uso de questões pontuais que possam ajudar neste movimento.

No módulo 2, sugerimos uma atividade específica sobre a construção e relação de alguns conceitos. No caso, sugerimos trabalhar com a ideia de escravidão, a partir de uma pesquisa e análise do assunto em diferentes contextos históricos.

IMAGEM 27 – MÓDULO 3 E 4

Módulo 3: Contextualização

Sugerimos que você acesse o espaço [“Contexto histórico”](#) onde terá um texto que pode ser trabalhado com a turma. É apenas um resumo rápido que traz uma visão geral sobre a escravidão no Brasil e no RS.

Módulo 4: As fontes históricas

A partir deste momento é interessante apresentar alguns tipos de fontes que podem ser usadas para uma pesquisa histórica e ressaltar a importância destas fontes para a produção dos historiadores. Sugerimos aqui, que você peça que eles tragam documentos da família, certidão de nascimento, registro de batismo, casamento, óbito, fotografias e se possível, objetos dos parentes mais próximos. Você pode apresentar a classificação da tipologia das fontes disponibilizado no site espaço [“Ensino e Fontes”](#).

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

A partir das relações entre conhecimentos prévios e contextualização do documento é que poderão ser realizadas questões mais efetivas sobre as fontes históricas. No terceiro módulo, sugerimos que o professor busque, no botão “Contexto histórico”, uma coletânea de pequenos textos que auxiliam na contextualização sobre a escravidão no Brasil.

IMAGEM 28 - CONTEXTO HISTÓRICO

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

O quarto módulo da sequência didática trata da introdução das fontes históricas em sala de aula. Conforme Schmidt (2009),

A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. Superar o tratamento tradicional dado ao documento histórico implica, por parte do aluno, a mobilização de conhecimentos e informações próprias do conteúdo abordado, para que ele possa elaborar apreensões globais e complexas. No entanto, é preciso deixar-lhe claro que o uso de documentos históricos em sala de aula, em nenhum momento, poderá ter a função de transformá-lo em historiador ou substituir a intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem. (SCHMIDT, 2009, p.117).

Para Xavier (2010), o professor será o mediador do processo de aprendizagem, fazendo seus apontamentos entre o conhecimento e a fala do aluno de forma dinâmica. Além de definir o que é fonte, sugerimos que o professor proponha aos alunos que levem para a sala de aula alguns documentos referentes à família deles. A partir daí, será possível construir a trajetória de cada um, além de analisar as informações que cada documento apresenta e relacioná-los, contextualizando no tempo e no espaço.

No quinto módulo, retomamos a ideia do exercício de transcrição. O professor pode iniciar a sequência com este exercício ou executar aqui no quinto módulo.

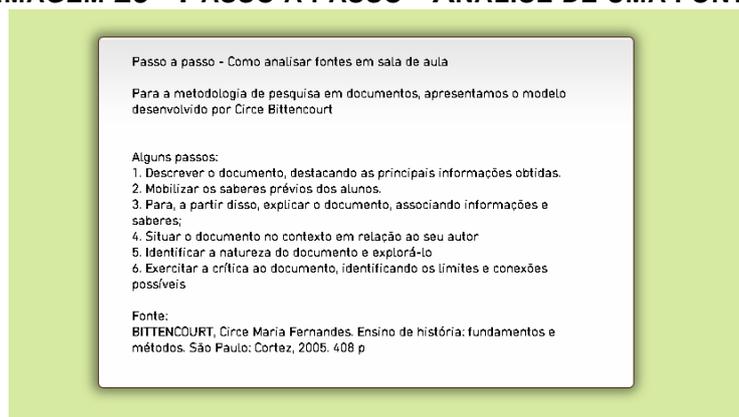
No site, o acesso deve ser feito através do botão “Vamos transcrever”, que pode ser acessado pela página inicial ou pelo botão “Materiais Didáticos”.

A tipologia das fontes está disponibilizada no site, além de estar no texto “Fontes Históricas em Sala de Aula” e pode ser usada para a definição destes conceitos. O material é o mesmo apresentado no primeiro capítulo da dissertação, e faz parte do acervo das autoras Schmidt e Cainelli (2009). Para trabalhar com fontes históricas é importante que os professores dominem a metodologia de análise e entendam as especificidades de cada um. Conforme Schmidt e Cainelli

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como a ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.117).

Para que o professor tenha essa compreensão dos documentos, apresentamos no site um passo a passo para a análise de uma fonte histórica, baseado no modelo desenvolvido por Bittencourt (2009) que, conforme a autora, serviria para qualquer tipo de documento em situação pedagógica.

IMAGEM 29 - PASSO A PASSO - ANÁLISE DE UMA FONTE

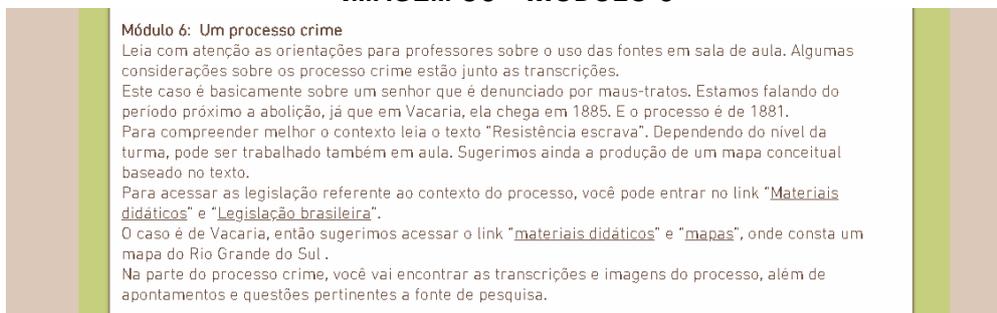


FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

A metodologia apresentada deve ajudar os professores a planejar as suas aulas a partir de uma fonte histórica. Já que o método é aplicável a qualquer

documento, neste caso, orienta a continuidade da proposta de trabalhar com processo-crime.

IMAGEM 30 - MÓDULO 6



Módulo 6: Um processo crime

Leia com atenção as orientações para professores sobre o uso das fontes em sala de aula. Algumas considerações sobre os processo crime estão junto as transcrições.

Este caso é basicamente sobre um senhor que é denunciado por maus-tratos. Estamos falando do período próximo a abolição, já que em Vacaria, ela chega em 1885. E o processo é de 1881.

Para compreender melhor o contexto leia o texto "Resistência escrava". Dependendo do nível da turma, pode ser trabalhado também em aula. Sugerimos ainda a produção de um mapa conceitual baseado no texto.

Para acessar as legislação referente ao contexto do processo, você pode entrar no link "[Materiais didáticos](#)" e "[Legislação brasileira](#)".

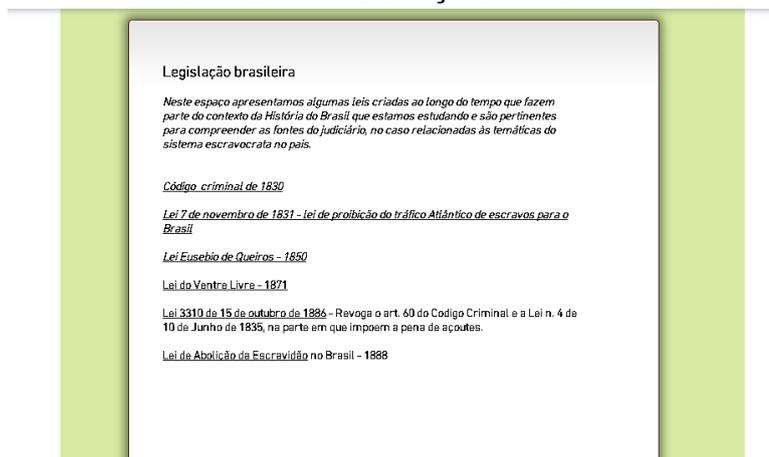
O caso é de Vacaria, então sugerimos acessar o link "[materiais didáticos](#)" e "[mapas](#)", onde consta um mapa do Rio Grande do Sul.

Na parte do processo crime, você vai encontrar as transcrições e imagens do processo, além de apontamentos e questões pertinentes a fonte de pesquisa.

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

No módulo 6 da sequência didática, sugerimos o uso do processo crime em sala de aula que inclui a ideia de usar o projetor para expor as imagens do documento. Depois de trabalhar com o texto "Resistência Escrava", o professor pode apresentar trechos de alguma das leis que estão relacionadas à fonte trabalhada na aula. O acesso ao material se dá no botão "Legislação brasileira" que está no site. É um material importante tanto para os professores, como para os estudantes compreenderem o contexto estudado.

IMAGEM 31 - LEGISLAÇÃO BRASILEIRA



Legislação brasileira

Neste espaço apresentamos algumas leis criadas ao longo do tempo que fazem parte do contexto da História do Brasil que estamos estudando e são pertinentes para compreender as fontes do judiciário, no caso relacionadas às temáticas do sistema escravocrata no país.

[Código criminal de 1830](#)

[Lei 7 de novembro de 1831 - lei de proibição do tráfico Atlântico de escravos para o Brasil](#)

[Lei Eusebio de Queiros - 1850](#)

[Lei do Ventre Livre - 1871](#)

[Lei 3310 de 15 de outubro de 1886](#) - Revoga o art. 60 do Código Criminal e a Lei n. 4 de 10 de Junho de 1835, na parte em que impõem a pena de açoites.

[Lei de Abolição da Escravidão no Brasil - 1888](#)

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

As leis apresentadas aqui fazem parte do contexto histórico que estamos abordando na sequência didática, bem como de outras sugestões apresentadas no site. O código de 1830 vigorou durante o império e foi complementado em 1832. Entre os artigos que nos interessam, Machado destaca (1987):

Artigo 60 [...] impunha a pena de açoites e ferros como punição aos crimes praticados por escravos, à exceção dos mais graves, enquadrados no artigo 193 do mesmo código e, posteriormente, no artigo 1º da lei de 10 de junho de 1835, que punia respectivamente com a pena de galés e a pena de morte. (MACHADO, 1987, p.28)

A lei de novembro de 1831, popularmente conhecida como “Lei para inglês ver”, tentativa proibir o tráfico internacional de escravos para o Brasil. Essa tentativa fracassou, já que milhões de escravos entraram no país após este período. Também conhecida como Lei Diogo Feijó, a lei foi ao encontro dos

tratados de 19 de fevereiro de 1810, 22 de janeiro de 1815 e 28 de julho de 1817, entre as coroas da Grã-Bretanha e do Brasil, para que o Brasil desse à Inglaterra decisivas intenções da fiel observância do último tratado firmado em 1817. (ROOS, 2007, p.5)

A lei Eusébio de Queiroz de 1850 foi uma nova tentativa de coibir o tráfico de escravos. Conforme Roos (2007),

Mais uma vez, a tentativa de extinguir o tráfico por meio de lei não deu certo, porque até 1854 as atividades de importação de negros continuaram. Em Porto de Galinhas, Pernambuco, a lei era facilmente burlada, porque a carga de escravos chegava da África sob a denominação de “Carga de galinhas de Angola” e, a partir dali, era distribuída. Mudava-se o nome para a prática costumeira: tráfico. (ROSS, 2007, p.7).

A lei do Ventre Livre de 1871, que já foi abordada no segundo capítulo desta dissertação, fez parte do contexto em que alguns escravos buscavam seus direitos no poder judiciário. Após 1850, houve um progressivo movimento do tráfico interno de escravos e, com isso, muitos cativos acabavam trocando informações, principalmente sobre o uso das leis ao seu favor. Com o incentivo de grupos abolicionistas, alguns escravos acabavam lutando também pela sua liberdade, já que a lei de 1871 trazia em seu texto a possibilidade dos cativos comprarem a sua liberdade através do pecúlio. Já a lei Áurea de 1888 é assinada para abolir de vez a escravidão no Brasil.

Vale ressaltar que a contextualização também acontece quando sugerimos o uso do mapa do Rio Grande do Sul na sequência didática.

IMAGEM 32 - MAPA DO RIO GRANDE DO SUL

Mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Infoescola.com

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Ainda sobre o módulo 6, sugerimos o uso do processo-crime. A metodologia do uso da fonte já foi apresentada anteriormente.

No módulo 7, sugerimos o uso de um roteiro que pode ser construído em conjunto com a turma e ajuda a organizar as ideias, construir e relacionar conceitos, bem como compreender de forma mais sistemática a estrutura da fonte. Apresentamos a ideia de roteiro de autoria de Zuchi (2012), que, basicamente, refere-se ao conjunto de questões pontuais sobre as fontes e outros materiais usados em aula.

IMAGEM 33 - MÓDULO 7

Módulo 7: Roteiro

Além de analisar as fontes é importante organizar as informações. A pesquisadora Bianca Zuchi (2012) nos traz a ideia de "Roteiro de Análise" onde deve constar perguntas elaboradas sobre o alvo da investigação e serve de guia para o próprio professor e também para estudantes.

Você pode apresentar o processo-crime em um projetor, e pedir para os estudantes retirarem as principais informações do documento.

Também sugerimos a construção textual que relacione de forma resumida o contexto histórico estudado com a fonte histórica apresentada.

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Para finalizar a sequência didática, apresentamos a ligação com as temáticas: exclusão social, violência e racismo. Estas temáticas estão sendo cada vez mais discutidas e fazem parte das agendas políticas de movimentos sociais através de ações afirmativas, a partir de leis como a Lei 10.639 de 2003, que alterou a LDB (lei 9.394/96), para incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

As temáticas apresentadas nesta dissertação são consequências de processos históricos e devem ser problematizadas em sala de aula de forma crítica. Para Seffner (2011)

A palavra crítica expressa bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. (SEFFNER, 2011, p.1).

Para ir ao encontro destas ideias sugerimos no fechamento da sequência didática a abordagem de temas como violência e exclusão social que possam servir como reflexão sobre questões relacionadas à realidade contemporânea e que se relacionam com o contexto histórico estudado.

IMAGEM 34 - MÓDULO 8

Módulo: 8 Para o fechamento
É interessante neste momento retomar tudo o que foi trabalhado e fazer um novo levantamento dos conhecimentos dos alunos em relação a situação atual dos negros no Brasil contemporâneo. Questões como racismo, violência e exclusão social. Para desenvolver esta parte sugerimos o uso do arquivo abaixo:



Este arquivo é um infográfico que traz dados sobre a violência no Brasil no ano de 2015 produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada.



Este arquivo acima é o Atlas da Violência de 2017 produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. O material apresenta gráficos sobre a violência contra jovens negros em regiões do Brasil, baseado em dados estatísticos. Os dados são alarmantes e possibilitam uma análise na sala de aula sobre a presença das consequências da escravidão na sociedade contemporânea, com a abordagem do racismo e da exclusão social.

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Acreditamos que para abordar tais temas, o professor precisa entrar em sala de aula com material consistente, que mantenha seus argumentos e legitime seu discurso. Para isso, disponibilizamos dados concretos que dão suporte e ajudam a compreender a representação do racismo, da violência e da desigualdade social na sociedade contemporânea. Estes assuntos são previstos entre os eixos temáticos desenvolvidos nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) de História do Ensino Fundamental (1998). Vale ressaltar que tais temas se encaixam em História das

Representações e das Relações de Poder. Entre os subtemas, podemos destacar “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, que inclui a desigualdade social e econômica, a luta dos movimentos sociais, além do conceito de cidadania ao longo da História.

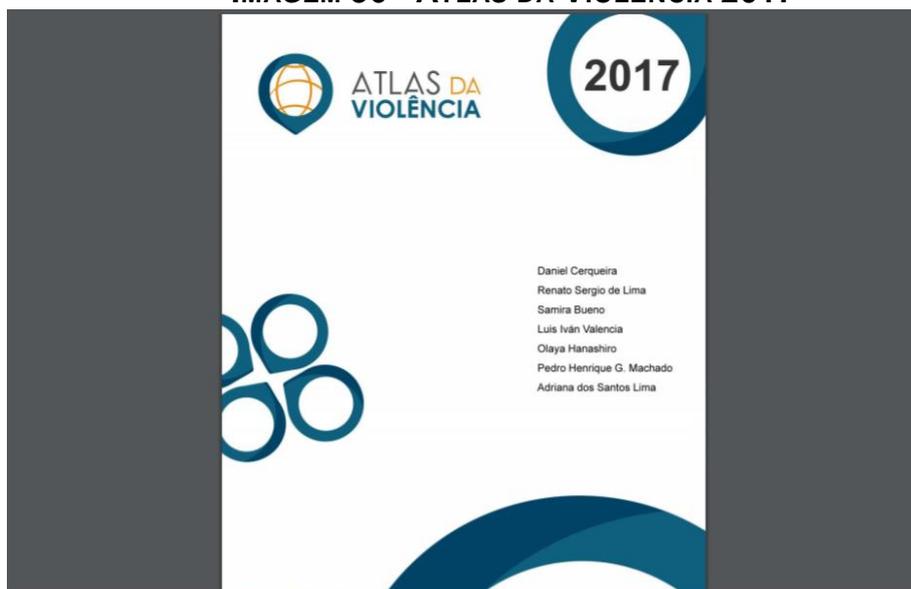
Para trabalhar tais temáticas em sala de aula, construindo uma relação com a escravidão no século XIX, apresentamos dois materiais que se complementam: Um infográfico com dados da violência de 2015 e um conjunto de artigos aborda questões relacionadas ao tema, ambos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

IMAGEM 35 - INFOGRÁFICO



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

No infográfico, encontram-se alguns dados estatísticos com gráficos e textos importantes, como o intitulado “Homicídios de Negros”, que apresenta números sobre a morte de jovens negros no Brasil. O texto afirma a grande probabilidade de um jovem negro se envolver em atos de violência letal e a relação direta que isso tem com a discriminação pela cor.

IMAGEM 36 - ATLAS DA VIOLÊNCIA 2017

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Este material pode ajudar a construir uma relação importante entre o contexto da escravidão no século XIX e a realidade de negros no Brasil contemporâneo. Para isso, é necessária uma proposta coerente, com a construção de relações a partir da produção de textos.

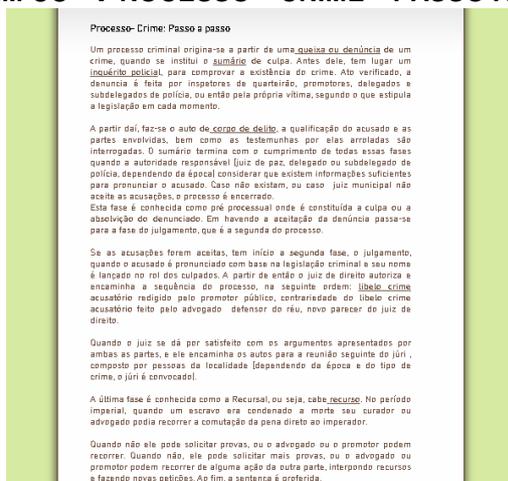
Além das sugestões citadas acima, o professor também terá acesso a outros “materiais didáticos”, que podem ser acessados através do botão com o mesmo nome.

IMAGEM 37 - MATERIAIS DIDÁTICOS

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Para trabalhar com fontes históricas é importante conhecer e compreender de forma significativa as suas especificidades. Fornecemos no espaço “Processo: Passo a Passo” um pequeno resumo da estrutura de um processo-crime.

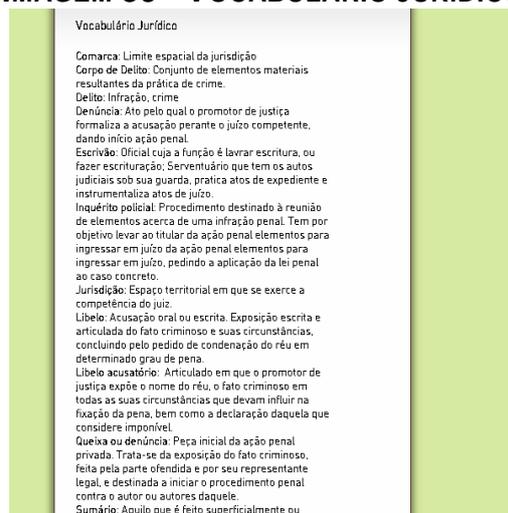
IMAGEM 38 - PROCESSO - CRIME - PASSO A PASSO



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Acreditamos que para compreender a estrutura do processo-crime é necessário conhecer o vocabulário específico da fonte, no caso o jurídico. Para isso, disponibilizamos um glossário com palavras que consideramos necessárias para o entendimento de um processo-crime. Desta forma, as palavras que fazem parte do mundo jurídico estão ligadas a *hiperlinks* que levam a página “Vocabulário jurídico”, um glossário com a explicação de cada conceito.

IMAGEM 39 - VOCABULÁRIO JURÍDICO



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Disponibilizamos indicações de vídeos sobre a temática escravidão que podem ser adicionadas ao plano didático.

IMAGEM 40 - SUGESTÃO DE VÍDEOS

Dicas de Vídeos - Escravidão

"Navio Negroiro" - Vídeo postado no youtube, editado com imagens do filme "Amstad"

"12 anos de Escravidão"

1841. Solomon Northup (Chiwetel Ejiofor) é um escravo liberto, que vive em paz ao lado da esposa e filhos. Um dia, após aceitar um trabalho que o leva a outra cidade, ele é sequestrado e acorrentado. Vendido como se fosse um escravo, Solomon precisa superar humilhações físicas e emocionais para sobreviver. Ao longo de doze anos ele passa por dois senhores, Ford (Benedict Cumberbatch) e Edwin Epps (Michael Fassbender), que, cada um à sua maneira, exploram seus serviços.

Fonte: <http://www.adorocinema.com>.
Não recomendado para menores de 14 anos.

A Rota do Escravo - A Alma da Resistência

No filme "A Rota do Escravo - A Alma da Resistência", a história do comércio de seres humanos é contada através das vozes de escravos, mas também dos mestres e comerciantes de escravos. Cada um conta sua experiência: da deportação de homens e mulheres para as plantações até o cotidiano do trabalho e os movimentos de abolição. Produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Para trabalhar com filmes em sala de aula é necessário conhecê-los, buscar informações pertinentes ao conteúdo e até mesmo a faixa etária recomendada. Lembrando que filmes também podem ser usados como fonte, desde que sejam levadas em consideração as especificidades desta linguagem. É necessário ter clareza nos objetivos propostos com o uso de um filme e os elementos que podem ser analisados. Conforme Napolitano (2009),

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2009, p.15).

Os professores também poderão fazer *downloads* de alguns materiais disponibilizados na página e outros importantes, tais como Os Parâmetros Nacionais Curriculares de História, referentes ao fundamental e ao Ensino Médio, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

IMAGEM 41 - MATERIAL PARA DOWNLOAD



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

Depois que o professor acessar o site e fazer as suas escolhas para o planejamento mais adequado, tudo será colocado em prática, sendo que, ao longo do processo, o docente vai perceber o que dá certo ou errado em sala de aula. Cada turma tem a sua especificidade, por isso, o que funciona em uma sala de aula pode não funcionar na outra. As possibilidades são muitas, basta o professor discernir o que é melhor para a sua prática docente.

Além do acesso às orientações e às sugestões, disponibilizamos o espaço do “Blog”, que é uma página dedicada a apresentar o processo na prática, com imagens e descrições das práticas pedagógicas.

IMAGEM 42 - BLOG



FONTE: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA, 2018.

A formação continuada de professores, bem como a autoformação são tão importantes quanto à prática diária. Muitos profissionais crescem dentro da sala de aula, através de seus erros e acertos, evoluindo no seu processo de formação. Disponibilizar estas experiências na rede é uma forma de reconhecer esta trajetória e abrir espaços de debate sobre o que pode melhorar e/ou ser diferente na prática educativa. A troca de experiências é definida por Nóvoa como

espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA,1992,p.14).

O autor defende a ideia da “criação de redes coletivas de trabalho”, que deve contribuir para a socialização e formação profissional dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do site é resultado das preocupações de quem vive na prática a realidade escolar. No dia a dia, nos perguntamos como os estudantes vão compreender o estudo da História? Qual é o melhor planejamento para que o aprendizado seja efetivado? Quais são os melhores subsídios para que um professor possa fazer intervenções e mediações coerentes com o nível da turma?

Essas indagações precisam levar em conta, ainda, as diferentes realidades do ensino brasileiro. As diferenças são bastante significativas entre a escola particular e a pública, entre uma escola pública central e uma escola pública periférica, por exemplo. Além da estrutura, podemos incluir os níveis de aprendizagem entre os estudantes e a preocupação com o preparo dos docentes. Diferente do que se espera de um profissional formado, muitos professores encontram dificuldades nos primeiros anos de exercício de sua profissão, no que diz respeito à metodologia de trabalho. Ao entrar em uma universidade, o estudante de História vai encontrar um curso, na sua maioria, voltado para a parte teórica específica da área do conhecimento. Os profissionais chegam à sala de aula e, muitas vezes, acabam repetindo o método de seus antigos professores, ou seja, aulas expositivas direcionadas ao quadro negro, tendo como suporte os livros didáticos.

A página desenvolvida e apresentada nessa dissertação tem o objetivo de oferecer um material que seja útil ao planejamento docente. Cada espaço foi pensado de forma que o profissional possa aproveitar para pensar o seu plano de aula, como iniciá-lo, desenvolvê-lo e/ou finalizá-lo.

Trabalhar com fontes históricas na educação básica não é tarefa fácil, pois necessita de conhecimentos específicos sobre a fonte, além do domínio da metodologia de análise. Um público infanto-juvenil exige outro tipo de conhecimento que vai além do simples fato de dominar uma fonte histórica. Exige um método que adapte estes conhecimentos ao ambiente escolar. Não é à toa que os professores acabam se apegando aos livros didáticos, pois se referem a um subsídio que pretende alcançar um vocabulário mais simples e de fácil entendimento. É importante frisar que a maioria dos livros didáticos são resultados de um investimento complexo que envolve o trabalho de muitos profissionais, na maioria

das vezes apresenta qualidade que deve ser considerado. O problema está na restrição do uso deste material, ou seja, pode ser usado como apoio pedagógico, mas não deve ser o único subsídio para a prática educativa.

O site pretende ser esta ponte, entre o conhecimento acadêmico, rebuscado, científico, e o conhecimento escolar, mais didático, adaptado aos diferentes públicos. Os docentes têm acesso às orientações simples que podem dar um norte para trabalhar com documentos históricos, principalmente os que remetem à escravidão. Um tema extremamente caro a nossa sociedade, que reflete três séculos de escravidão, representado todos os dias através do racismo e da exclusão social.

Acreditamos ser de extrema importância que o docente tenha uma base de conhecimentos sobre o assunto para que este seja trabalhado em aula. Existem várias abordagens que podem ser feitas para apresentar o tema à turma. Desde a formação de famílias escravas, com o uso de registros paroquiais; o mercado de escravos, com os registros de compra e venda; a luta pela liberdade, com as cartas de alforria e etc. Os documentos disponíveis no site abordam o final do século XIX, próximo à abolição da escravatura, ao fim de observar o papel da legislação no movimento de resistência escrava.

Utilizamos apenas um processo como exemplo para trabalhar com fontes do judiciário. Orientações específicas são fornecidas na página, além da sequência didática. No que se refere à sequência didática, destacamos que é uma metodologia de trabalho que pode ser aplicada em qualquer outro processo-crime e adaptado a outras fontes históricas. Essa adaptação inclui orientações didáticas apresentadas na página, direcionadas a análise de um documento. Existem habilidades que devem ser desenvolvidas por docentes e discentes, tais como o saber analisar, reconhecer, interpretar, contextualizar, problematizar cada documento e isso é inerente à natureza da fonte histórica.

Como já foi apresentado anteriormente, é importante que os estudantes compreendam a importância das fontes para o desenvolvimento do conhecimento histórico e, para que isso se efetive, é necessário o preparo dos professores. Reiteramos que o objetivo não é formar pequenos historiadores, mas imergir os alunos, de alguma forma, no mundo da pesquisa, não só na problematização ou

contextualização de uma fonte, mas na percepção de que todos são sujeitos históricos, consequência de seu tempo.

No final da sequência didática, apresentamos dados que podem contribuir para a efetiva conexão entre os estudos históricos com temáticas contemporâneas. Nenhuma informação por si só representa conhecimento, pois cada material deve ser analisado e pontuado, sendo que este é o papel do professor. O professor precisa planejar as aulas de forma coerente com a realidade da sua turma, através de objetivos bem definidos e, para isso, precisa conhecer os alunos. Citamos os conhecimentos prévios, que devem facilitar a construção de novos conceitos, a partir do momento que o professor esteja ciente do que os estudantes reconhecem. Para uma aprendizagem que seja significativa é preciso um olhar atento do docente, pois o que faz sentido para um estudante, ou para uma turma, pode não fazer sentido para outro estudante ou outra turma. Nenhum planejamento deve ser efetivado sem o professor conhecer a sua realidade de trabalho e reconhecer os materiais que podem ser usados para alcançar os seus objetivos.

O tema do site é sobre Escravidão e se divide em duas frentes: orientações e sugestões didáticas. A primeira refere-se a um manual de como trabalhar uma fonte histórica em sala de aula, enfatizando o uso de um processo-crime. Apresenta uma metodologia geral, que seria aplicável a qualquer fonte, e outra específica, que diz respeito a um processo criminal. Como é direcionada à fonte do judiciário, fornecemos ainda um vocabulário relacionado à fonte e à estrutura, ou seja, como está organizado este documento. Com acesso a este material, o professor pode compreender a natureza da fonte e adaptar a metodologia de análise para o seu planejamento. Dominando isso, o docente terá condições de fazer novos questionamentos sobre o contexto que está sendo apresentado na fonte e suas especificidades, que podem ser mais ou menos destacadas na sala de aula.

O caso do escravo Joaquim pode remeter o professor a trabalhar com a presença da violência no cotidiano da escravidão, com a ideia de um escravo sujeito ou agente, que deve buscar meios para ser ouvido. A presença de alguém que intervém por esse escravo, levando a denúncia à justiça, bem como o poder dos senhores com a influência social existente em uma vila como Vacaria – RS, mas que eventualmente acontecia em outras partes do Brasil. A partir de um caso, o professor pode iniciar o seu plano, desenvolver ou dar um fechamento. Esta é outra

vantagem da página, ela não é um modelo fechado. Apresenta ideias e orientações aos docentes e cabe a eles adaptá-las. Além da sequência didática como sugestão de metodologia de trabalho, o docente vai encontrar um mapa do Rio Grande do Sul, indicações de filmes sobre escravidão, além de textos sobre o contexto histórico estudado. O papel do docente é buscar alternativas para que as suas aulas sejam atrativas e diferenciadas.

Este material poderia ter sido apresentado em formato impresso, mas acreditamos que uma página abrange um público maior de educadores que terão acesso as diferentes ideias e poderão contribuir para enriquecer este produto. Para isso, também produzimos um Blog, isto é, um diário usado por muitos internautas para desenvolver as suas ideias, sendo que alguns são temáticos, outros pessoais ou profissionais. Neste caso, o blog tem como objetivo servir como vitrine para mostrar como o professor desenvolveu o seu planejamento, usando o material da página. Acreditamos que falta aos professores da Educação Básica uma formação continuada específica que atenda às suas necessidades. Cada professor produz e agrega conhecimento na sala de aula. Cada aula é uma aula, ou seja, cada momento será único na aprendizagem dos estudantes. Mesmo que um planejamento seja aplicado em três turmas do mesmo nível escolar, os resultados jamais serão os mesmos. Cada aluno é único, cada turma é única, logo, o desenvolver da aprendizagem também será único. Por isso, a importância de um planejamento adaptado a cada realidade.

O professor deve buscar subsídios para a sua formação, mas a sua prática também deve ser mostrada. Com profissionalismo, devemos ressaltar o que funciona em algumas turmas e o que realmente não deu certo, buscando retratar o porquê disso. Uma avaliação da prática educativa faz parte de uma formação continuada e o blog vem para esta avaliação. Trocar ideias e expor os pontos positivos e negativos traz um crescimento profissional imensurável.

Acreditamos que os professores deveriam expor mais as suas ideias, divulgar mais os seus trabalhos, para que a sociedade reconheça ainda mais o seu valor. Os conhecimentos vão além dos conteúdos específicos ou da didática utilizada. Citando Seffner (2011), cada profissional deve buscar “estilo pessoal/profissional”. Pensar sobre a prática é necessário e ter subsídios para desenvolvê-la é ainda mais

importante. O site tem como objetivo trazer um pouco deste apoio pedagógico aos professores e cabe a cada um usá-lo de forma consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Sharise Piroupo do. **Escavidão, liberdade e resistência em Sergipe: Cotinguiba, 1860-1888**. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2007.272p (Tese de doutorado)
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 1987.
- AZEVEDO, Elciene. **O direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionistas na Província de São Paulo na Segunda Metade do século XIX**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo, 2003.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Fontes documentais uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BARROS, João D' Assunção. **Fontes históricas: sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos**. Albuquerque: revista de História, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 71-115, jan./jun. 2010.
- BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípides Franklin. **Noções de paleografia e de diplomática**. 4ª ed. Santa Maria: UFSM, 2012.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BOTELHO, Denílson. A primeira república na sala de aula: aprendendo história. **Revista de História e Estudos Culturais – Fênix**. Vol. 9. Ano IX nº1. Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril 2012. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 20/12/2016
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber histórico na sala de aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história da escravidão nas últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 5, n. 28, p. 129-150, dez 2008.
- CARATTI, Jônatas Marques. **O solo da liberdade**: as trajetórias da preta Faustina e do pardo Anacleto pela fronteira rio-grandense em tempos de processo abolicionista uruguaio (1842-1862). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade do Vale dos Sinos. UNISINOS, São Leopoldo, 2010.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**: A criminalidade em São Paulo (1880-1924). Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.
- FREITAS, Sílvia Corrêa de. Entre a violência e o paternalismo: a astúcia escrava frente à força senhorial em Antonina (1840-1870). **Esboços**. Revista de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. v. 10, n. 10. 2002.
- FONSECA, Selma Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciários. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1988. 389p
- MACEDO, Lino. Situação - Problema: Forma e Recurso de Avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, Maria Helena. **Crime e escravidão**: Trabalho, luta e resistência nas lavouras Paulistas. 1930-1988. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A Escravidão no Brasil**. Volume 1 1896.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das Cores do silêncio**: Os significados da Liberdade no Sudeste Escravista – Brasil século XIX. Coleção História do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

- MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os cativos e os homens de bem**: Experiências negras no espaço urbano. Porto Alegre – 1858-1888. Porto Alegre: EST Edições, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho do Nascimento. **O uso de documentos e a construção do conhecimento histórico**. Anais do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura Diversidade. Associação Nacional de História. Bahia, Caetité: UNEB, 2007.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992
- OLIVEIRA, Renata Saldanha. **Cativos julgados**: experiências sociais, escravas de autonomia, sobrevivência e liberdade em Cachoeira do Sul na segunda metade do século XIX. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEDROSO, Wagner de Azevedo. **Escravos, senhores, posses, partilhas e um plano insurrecional na freguesia de nossa senhora da aldeia dos anjos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. **Ano 90**, Porto Alegre, v.15 n. 28, p. 113-128, dez, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PINSKY, Carla Bassanesi; Luca, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RADÜNZ, Roberto; Santos, OLIVEIRA, Bruna Letícia de. O sujeito escravizado e o ensino de história: o infanticídio cometido por Maria Rita. **Outros Tempos** (Online), v. 14, p. 27-43, 2017
- RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgario Paulo. Do presente ao passado: inventários post-mortem e o ensino de história. **Revista Latino-Americana da História**, v. 2, p. 25-39, 2013.

- RADÜNZ, Roberto; VOGT, Olgario Paulo. Condenados à força: a escravidão e os processos judiciais no Brasil. **Revista Eletrônica Métis. História e Cultura**. UCS, v. 11, p. 209-228, 2012
- RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. (Tese de doutorado)
- ROOS, Adriane Eunice de Paula. **A escravidão negra sob a perspectiva do direito no Brasil imperial**. Monografia de Conclusão de Curso de graduação. Ciências Jurídicas e Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar de história**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SILVA, Ricardo Tadeu Caíres. **Caminhos e descaminhos da abolição**. Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888). Curitiba: UFPR/SCHLA, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. **Anais** do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011
- XAVIER, Érica da Silva. CUNHA, Maria de Fátima da. Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. Universidade Estadual e Londrina. **Anais** do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. SEPECH / organizado por Raquel Kritsch e Mirian Donat. – Londrina : Eduel, 2010. P.639 – 654.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZUCCHI, Bianca Barbagallo. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.

Blog

Blog do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS).2014. Disponível em: <https://arquivopublicors.wordpress.com/>.

Legislação

BRASIL. Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) Brasil, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB) Brasil, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639/ 2003. Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrodescendente no Ensino Fundamental e Médio.

Sites

América Indígena. Disponível em: <http://www.americaindigena.com.br>

Detetives do Passado. 2009. Disponível em:

<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>.

Escravidão e Ensino de História. 2018. Disponível em:

<https://historiafontes.wixsite.com/escravaidaors>