#### Fundação Casa de Rui Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos Mestrado Profissional em Memória e Acervos

Caroline Buiz Cobas Costas

O Ensino de História da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivísticas: reflexões sobre um encontro indispensável

#### Caroline Buiz Cobas Costas

## O Ensino de História da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivísticas: reflexões sobre um encontro indispensável

Texto apresentado como requisito para qualificação no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa

Área de Concentração: Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial

Orientadora: Profa. Dra. Lia Calabre de Azevedo

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE FCRB

C837 Costas, Caroline Buiz Cobas

O ensino de História da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivisticas: reflexões sobre um encontro indispensável / Caroline Buiz Cobas Costas. – Rio de Janeiro, 2018.

170 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Calabre de Azevedo. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

1. História – Estudo e ensino – África. 2. Documentos arquivísticos. 3. Arquivos – Catálogos. 4. Museu Histórico Nacional (Brasil). Divisão de Arquivo Histórico. I. Azevedo, Lia Calabre de. II. Título.

CDD: 960.071081

Responsável pela catalogação: Bibliotecária – Carolina Carvalho Sena CRB 6329

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura	Dat	a

#### Caroline Buiz Cobas Costas

## O Ensino de História da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivísticas: reflexões sobre um encontro indispensável

Texto apresentado como requisito para defesa no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa

Área de Concentração: Práticas críticas em acervos: difusão, acesso, uso e apropriação do patrimônio documental material e imaterial

Defendido e aprovado em: Banca examinadora
Profa. Dra. Lia Calabre de Azevedo (Orientadora)
FCRB
Profa. Dra. Ana Célia Rodrigues FCRB
Profa. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley UERJ

#### **RESUMO**

COSTAS, Caroline Buiz Cobas. *O Ensino de História da África e dos africanos no Brasil e as fontes arquivísticas*: reflexões sobre um encontro indispensável. Rio de Janeiro, 2018, 170f. (Mestrado Profissional em Memória e Acervos) — Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

#### **TEXTO DO RESUMO**

A presente dissertação discutirá a questão de estímulo das/os professoras/es em desenvolverem o próprio material didático a partir de documentos de arquivo e também a questão de acesso a esses documentos em instituições de custódia, tendo como estudo de caso o Museu Histórico Nacional – especificamente o setor de Arquivo Histórico – e *Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX*, produzido pelo setor.

**Palavras-chave:** História e cultura da África e dos afro-brasileiros; Educação Básica; Museu Histórico Nacional; Documentos Arquivísticos

#### **ABSTRACT**

COSTAS, Caroline Buiz Cobas. *The Teaching of History of Africa and Africans in Brazil and the archival sources: reflections on an indispensable meeting*. Rio de Janeiro, 2018, 170f. (Mestrado Profissional em Memória e Acervos) – Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

#### TEXT OF THE ABSTRACT

The present dissertation will discuss the issue of the encouragement of teachers to develop their own teaching material from archival documents and also the issue of access to these documents in custody institutions, having as a case study the National History Museum - specifically the Historical Archive - and Documentation Catalog for the Negro in Brazil, 17th to 20th century, produced by the sector.

**Keywords:** History and culture of Africa and Afro-Brazilians; Basic education; National Historical Museum; Archival Documents

#### **Agradecimentos**

Aos meus pais Vera Lúcia e Rui e à minha irmã Taís, pela paciência, apoio e amor durante o mestrado, principalmente nesse momento de maior tensão e angústia.

À minha orientadora Lia Calabre de Azevedo, por suas orientações, que me ajudaram a organizar as idéias da melhor maneira possível tanto no projeto como na dissertação.

Às professoras Ana Célia Rodrigues e Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley pelas contribuições dadas na qualificação, para melhor desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

Ao Paulo Knauss de Mendonça, Daniella Gomes dos Santos e Aline Montenegro Magalhães – respectivamente, diretor, arquivista e historiadora do Museu Histórico Nacional – pela atenção concedida à minha pesquisa.

Ao Ramon Maciel Ferreira, amigo especial que o curso de Arquivologia da UNIRIO me concedeu, por me auxiliar na revisão do texto final. Assim como à Anna Carla Mariz, professora da UNIRIO, por sua opinião experiente.

À amiga Roberta Aguilera, pelas conversas tranquilizadoras que tivemos ao longo do mestrado.

#### Lista de abreviaturas e siglas

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MHN – Museu Histórico Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

### Lista de ilustrações

Ilustração 1: Coleção Iconográfica Avulsa, 59B	81
Ilustração 2: Coleção Iconográfica Avulsa, 65C	
Ilustração 3: Coleção Iconográfica Avulsa, 70B	
Ilustração 4: Coleção Paulo Fernandes Carneiro Vianna (Conde de São Simão) - CSda06.	
Ilustração 5: Coleção Paulo Fernandes Carneiro Vianna (Conde de São Simão) - CSda06.	86
Ilustração 6: Coleção Manuel Bandeira - MNcrp07	
Ilustração 7: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CJdt3	
Ilustração 8: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CJdt3	
Ilustração 9: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CIdt3	

- [...] A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, deve ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela ciência européia para assegurar sua dominação.
- [...] uma sociedade igualitária em todos os sentidos, consciente de que, para poder ser igualitária no sentido racial, uma sociedade necessita previamente rejeitar os fundamentos inerentemente racistas da chamada civilização ocidental-cristã.

(NASCIMENTO, 1982, p. 25-35 APUD FLORES, 2006, p. 13).

### Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 QUESTÕES MOBILIZADORAS: DOCUMENTOS, ENSINO DE HISTÓR	IA, CULTURA
	17
2.1 LINGUAGEM E PLURALIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BR.	ASILEIRA23
2.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA NAÇÃO NA SOCIEDADE	BRASILEIRA
2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMEN	TO DE
CAPITAL CULTURAL	32
3 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	36
3.1 DISCIPLINARIDADES NA GESTÃO ESCOLAR INSPIRADO EM O	LGA POMBO
	44
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E	DAS/OS
AFRO-BRASILEÍRAS/OS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
4 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E OS ARQUIVOS EM MUS	SEUS: O
CATÁLOGO DA DOCUMENTAÇÃO REFERENTE AO NEGRO NO BRAS	IL, SÉCULO
XVII AO XX (ARQUIVO HISTÓRICO, MUSEU HISTÓRICO NACIONAL)	
4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	59
4.2 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE CATÁLOGO	61
4.2.1 INFORMAÇÕES PRESENTES NO CATÁLOGO DO MUSEU H	ISTÓRICO
NACIONAL	62
4.3 ARQUIVOS PÚBLICOS E ARQUIVOS EM MUSEUS – O CASO DO	
HISTÓRICO NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL	
4.3.1 CRIAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL	69
4.3.2 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MUSEU HISTÓRICO	O NACIONAL
	70
4.3.3 CONSTITUIÇÃO DO ACERVO E ESTRUTURAÇÃO DO ARQU	
HISTÓRICO	71
4.3.4 PRESERVAÇÃO DO ACERVO PRESENTE NO ARQUIVO HIS	
5 USO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DOS DOCUMENTOS AR	
NA EDUCAÇÃO BÁSICA	76
5.1 PRATICANDO POSSÍVEIS ANÁLISES DE TRABALHO COM DOC	
ARQUIVÍSTICOS	
6 CONCLUSÃO	
REFERÊNCIAS	
FONTES	
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXO	110

### 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, discute a questão do estímulo das/os professoras/es em buscarem formas alternativas de material didático e paradidático a partir de documentos de arquivo e também a problemática de acesso a esses documentos em instituições de custódia, tendo como estudo de caso o Museu Histórico Nacional – especificamente o setor de Arquivo Histórico – e o instrumento de pesquisa desenvolvido pelo setor (Catálogo).

O setor supracitado desenvolveu um instrumento de pesquisa em 1988, denominado *Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX*, no qual são listados e descritos unitariamente documentos com o intuito de divulgar seu acervo sobre a/o negra/o no Brasil. Nos capítulos 4 e 5 serão desenvolvidas análises mais completa e profunda sobre este instrumento de pesquisa e também sobre alguns documentos escolhidos deles, com sugestões de aplicação para atividades juntos às/aos discentes.

Algumas publicações da área arquivística apontam para a falta de visibilidade dos arquivos para a sociedade, como foi apresentado neste trabalho com o texto de Heloísa Bellotto por exemplo. Algumas questões são suscitadas devido a poucas informações e estudos sobre o assunto – Priscila Ribeiro Gomes e Magno Vinicius da Silva Monteiro (2016, p. 62) apontam para as seguintes questões:

[...] quais os motivos que levam a esse distanciamento? Teriam professores e arquivistas a real dimensão do potencial educacional dos arquivos? Pais e alunos reconhecem os arquivos como fonte de saber e cultura, ferramenta de apoio para o desenvolvimento sociocultural? De que maneira escolas e arquivos poderiam se unir para ajudar na formação de cidadãos?

Como apontam Gomes e Monteiro, as instituições arquivísticas públicas, as escolas públicas e outras instituições de custódia públicas possuem vasta documentação de valor permanente e caráter histórico em seus acervos que não são devidamente acessadas e difundidas. Tais documentos "podem ajudar a entender o passado histórico da cidade, do estado e mesmo do país", porém "pouco são consultadas por alunos e professores em suas demandas de pesquisa" (GOMES; MONTEIRO, 2016, p. 62), interferindo assim na aproximação entre sociedade e arquivos.

Será apresentada aqui uma crítica sobre a impossibilidade de acesso à informação e aos documentos em instituições de custódia, apontando para o que consideramos uma falha do

Estado (instituições públicas) e de instituições particulares (empresas privadas e pesquisadoras/es) na disponibilização de seus documentos. Essa impossibilidade pode estar ligada a ausência de projetos e políticas de memórias nas instituições.

Meu intuito, ou meu objetivo geral, é, com a análise da obra citada por meio de duas teorias distintas e complementares (História e Arquivologia), apresentar como o catálogo pode auxiliar as atividades da/o arquivista e do/a historiador/a de construir instrumentos que sistematizem informações voltadas para as/os pesquisadoras/es sobre temas específicos e também como essas/es profissionais poderão auxiliar as/os professoras/es de História na exposição e problematização das informações sobre a História da África e das/os africanas/os no Brasil.

Um segundo objetivo do presente trabalho é o de buscar relacionar a organização da documentação e da informação com o ato da pesquisa (especificamente feita pelo/a historiador/a) e também com a prática do ensino de História. Minhas principais questões, que guiaram o trabalho, foram:

- 1. Como as/os profissionais de Arquivologia e História administram a organização dessas informações em suas respectivas atividades?
- 2. Os instrumentos de pesquisa estariam voltados apenas para pesquisas de cunho acadêmico?
- 3. Como as/os professoras/es de História poderiam aproveitar o material arquivístico e histórico disponível para desenvolver a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" presente na legislação brasileira?
- 4. Como relacionar a análise sobre os instrumentos de pesquisa com a aplicação das leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008?

Para a realização dos objetivos gerais que buscamos alcançar, há alguns objetivos específicos que foram perseguidos, como veremos a seguir:

- 1. Analisar a estrutura e a organização do *Catálogo da documentação referente* ao Negro no Brasil, século XVII ao XX, desenvolvido pelo Arquivo Histórico, Museu Histórico Nacional;
- 2. Verificar que representações sobre negras/os aparecem nas obras citadas acima, sugerindo aplicações dos instrumentos de pesquisa visando às leis nº 9.394/96, nº 10.639/2003, e nº 11.645/2008.

A escrita desta dissertação se aproxima da ideia de Boaventura Santos (1988) de se afastar do objeto para poder escrever – meu afastamento pode ser visto na questão de que não

estou efetivamente dentro de sala de aula, exercendo o magistério em História, apesar de ter uma formação em licenciatura, porém minha proximidade esteve baseada em minha dupla formação: historiadora e arquivista. Foi trabalhando com documentos e informações arquivísticos, principalmente no Museu Histórico Nacional, que surgiram as inquietações sobre a área de docência e dos materiais didáticos e paradidáticos.

Em referência ao magistério em História, Jörn Rüsen desenvolve o conceito de Didática da História, que envolve quatro possibilidades de direções: 1. metodologia e instrução de professoras/es, 2. as funções e os usos da história na vida pública, 3. o estabelecimento e a verificação de metas para a educação histórica nas escolas, 4. análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (LEAL, 2012). Para Ana Zavala (2015), a Didática da História se restringe a teoria da prática de ensino de História, elaborada pelos próprias/os professoras/es — como descreve Zavala (2015, p. 184), "a teorização prática que guia as práticas dos professores"<sup>1</sup>.

De acordo com José Carlos Libâneo (2004, p. 5), "a didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar", auxiliando as/os alunas/os a se tornarem sujeitos pensantes e críticos e na sua formação humana, tornando-os dignos, cultos, justos, aptos a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural. A didática, de forma geral, envolve processos de estímulo das capacidades investigadoras das/os alunas/os, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.

Essas questões sobre didática abordadas por Rüsen, Zavala e Libâneo se aproximam dos conceitos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), presentes nos documentos oficiais apresentados no capítulo "O Ministério da Educação e o ensino de História". Complementando as ideias sobre didática, Ilmar Rohloff de Mattos (2007) considera as aulas como textos, em que os autores (professoras/es da disciplina escolar História) contam histórias às/aos suas/seus leitoras/es (estudantes). Estas/es, ao lerem os textos (assistem as aulas), ressignificam as informações ali presentes, construindo assim o conhecimento histórico escolar. Mattos, assim como outros autores, defende a ideia de que o ensino de História não é inferior à produção acadêmica de História.

As razões por que, como professores, contamos uma história, razões que não são exclusivamente nossas, orientam a busca da 'especiaria alheia', as escolhas que fazemos dos textos que se nos oferecem. Uma seleção que começa a dar movimento à relação entre os textos historiográficos

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> "La teorización práctica que guía las prácticas de los profesores" (tradução nossa).

disponíveis e a aula de história em processo de produção, de modo a ser ensinada e aprendida. [...] A explicação erudita selecionada e traduzida é transformada no texto de uma aula, a diferença entre ambos os textos caracterizando não apenas uma traição, uma vez que o texto original já não se distingue por sua intenção original, e sim pela intenção de quem o traduziu, mas, sobretudo, assinalando a diferença entre as duas práticas, assim como as razões por que aquele movimento, do qual resulta um produto novo, não mais deverá cessar.<sup>2</sup>

[...] Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história.<sup>3</sup>

As/Os professoras/es devem levar em consideração as diferenças entre as/os alunas/os das suas turmas (diferenças pessoais, de ambiente escolar, moradia, contexto social e familiar, etc), interferindo nos tipos de inquietações que eles podem suscitar durante as aulas. O ambiente escolar não deve reproduzir homogeneidade, prejudincando (ou comprometendo) o ensino-aprendizagem das/os discentes. Como descreve Mattos (2007, p. 14): "estas diferenças não fazem senão revelar o lugar ocupado pelo aluno na produção de uma aula como texto". Essas informações estão presentes nos documentos do Ministério da Educação e aqui reproduzida em parte nos capítulos a seguir.

Os documentos arquivísticos podem ser usados como uma metodologia, dentre várias possíveis, para construir o conhecimento junto às/aos alunas/os, em diferentes formas de textos (como descrito por Ilmar Mattos). Os itens descritos no *Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX* são exemplos de ferramentas extra-classes para construir conceitos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Considerando o ensino de História como "a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo" (CERRI, 2010, p. 270), a didática da História exige um redimensionamento dos objetivos disciplinares, preocupando-se agora com a identidade de quem receberá a ação do/a professor/a de História.

[...] Num contexto de crise de todos os grandes sistemas explicativos do tempo e que têm a pretensão de definir os destinos das pessoas, os objetivos do ensino deslocam-se para promoção de identidades que possam ser refletidas e assumidas seletiva e criticamente pelo sujeito, em vez de impostas desde fora. Em outros termos, os objetivos do ensino deslocam-se para a promoção de identidades com maior autonomia, bem como para a

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> MATTOS, Mas não somente assim?!, p. 13.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> IBID., p. 15.

#### prevenção de identidades não-razoáveis. [...]<sup>4</sup>

Partindo das possibilidades de análises da História e da Arquivologia, essas áreas profissionais e de pesquisa apresentam elementos distintos sobre questões relativas à memória e ao acesso à informação, que poderão auxiliar na construção da memória das/os negras/os no Brasil. Este trabalho apresenta um olhar sobre esses elementos a partir da formação que tive como historiadora e como arquivista e também apresentar alguns pontos de contato entre essas duas áreas (interdisciplinaridade) e a aplicabilidade desses elementos na construção da memória e da história das/os negras/os no Brasil, considerando as leis nº 9.394/1996, nº 10.639/2003 e nº11.645/2008.

A lei nº 9.394/1996<sup>5</sup> estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a lei nº 10.639/2003<sup>6</sup> altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências; e a lei nº 11.645/2008<sup>7</sup> altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

As leis supracitadas incluíram o ensino de História e Cultura da África, afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica e Superior, estabelecendo diretrizes e bases para que os estabelecimentos educacionais possam trabalhar, com as/os alunas/os, questões relacionadas à formação da população brasileira e africana, dentro do contexto da história mundial sem se basear no eurocentrismo, dentre outros tópicos. História e Educação Artística são as principais disciplinas escolares para o ensino de História e Cultura da África, porém outras podem complementar o trabalho desenvolvido, como Literatura, Geografia e Educação Física, por exemplo. Podemos ver um exemplo prático das leis na reportagem do Jornal Extra, intitulada *Professora inclui danças africanas em grade curricular de escola pública e transforma comunidade*, na qual a professora Vanessa Guimarães, da Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira (localizada no bairro Corte Oito, em Duque de Caxias/RJ), ensina jogos e danças africanas como uma forma de materializar "uma representação positiva da raça negra e romper o limite da imagem do negro açoitado dos livros didáticos" (ANGELI, 2017). O trabalho realizado contribuiu para melhorar as relações interpessoais das/os alunas/os,

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> CERRI, Didática de História, p. 271.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm</a>.

<sup>6</sup> Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/110.639.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/110.639.htm</a>.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

estimulando o respeito por intermédio do trabalho em equipe, além de desenvolver aspectos cognitivos, sócio-afetivos, psicomotores e culturais.

A presente análise tentará mostrar possíveis descontinuidades entre a legislação até então vigente e a realidade de sala de aula. Segundo Santos (1988), a construção dos temas de pesquisa contém três principais facetas: a faceta do tempo se refere à diferenciação do conhecimento escrito, baseada na distância temporal entre sujeito e objeto, necessitando assim da intensidade do conhecimento instantâneo; a faceta da ignorância se refere a ter um certo desconhecimento sobre o objeto para poder escrever sobre ele e sobre esse desconhecimento; e a faceta da perspectiva trata acerca de escrever à margem do objeto para poder descrevê-lo. O presente trabalho se limita às mudanças legislativas realizadas até 2008 no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica no Brasil, para fins de melhor desenvolvimento da pesquisa no período do mestrado acadêmico. Ocorreram mudanças mais recentes no currículo brasileiro, principalmente durante o Governo Temer, porém não serão consideradas neste trabalho.

O trabalho com os registros de arquivos pode ser comparado com o exercício das intenções presentes no momento de criação dos documentos. Os documentos arquivísticos citados no catálogo desenvolvido pelo Museu Histórico Nacional tem a possibilidade de recriar parcialmente o contexto social das/os africanas/os no Brasil. Como escreve Lopes (1994, p. 11), "o brilho de um gesto retido na memória tem o poder de lançar luzes na compreensão de um passado, que se transforma em presente e se projeta no futuro".

A dissertação se constitue em quatro capítulos, em que capítulo 2 aborda questões mobilizadoras referentes aos documentos, ensino, cultura e memória. O capítulo 3 debate o ensino de História, analisando sua estrutura na Educação Básica e a partir de documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. O capítulo 4 expõe informações sobre instrumentos de pesquisa, principalmente o *Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX*. E, por fim, o capítulo 5 aponta alguns exemplos de documentos arquivísticos e possibilidades de uso pelas/os professoras/es com suas/seus alunas/os.

# 2 QUESTÕES MOBILIZADORAS: DOCUMENTOS, ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA E MEMÓRIA

O documento de arquivo tem caráter probatório por representar, por meio da escrita (ou outras formas de registro), a ação que lhe criou, apresentando assim uma qualidade reflexiva dos arquivos e sua utilidade para fins administrativos, legais e fiscais, sendo aqui considerado o valor primário deste documento. A forma e o conteúdo dos documentos arquivísticos são dois aspectos distintos, porém usualmente confundidos entre si.

Para exercer seu caráter probatório, é importante que o documento arquivístico tenha apenas um significado e estabilidade de sentido. Os documentos de arquivo fazem parte de um conjunto com relação orgânica entre si, proporcionando autenticidade a esses documentos, retratando a instituição que os produziu e suas atividades e funções. A característica mais marcante do conceito de documento de arquivo é a sua produção de forma natural e rotineira, de ordem prática, sem intenção de transformar-se em fonte histórica. Para Luciana Duranti (1994, p. 61), "é essencial que os arquivistas, tanto quanto os historiadores, tornem-se novamente capazes de ver os registros documentais, antes de mais nada, como a corporificação e a prova de uma ação".

[...] Instrumento e produto de uma ação, o documento é conservado, invariavelmente, a título de prova ou evidência. Conforme Delmas, todos os documentos de arquivo começam por ser um instrumento necessário, do mais fraco ao mais decisivo, da atividade de um indivíduo ou de uma instituição num dado momento, antes de se tornarem produto e, finalmente, os traços remanescentes da atividade. [...]<sup>8</sup>

O enxugamento da documentação se baseia na busca de uma racionalidade e de um núcleo essencial, representando a entidade de origem ao preservar a proporcionalidade dos documentos gerados e/ou acumulados pela instituição, formando aqui os acervos permanentes das instituições, podendo ou não serem caracterizados como acervos históricos, dependendo do valor secundário a ser aplicado pelas/os gestoras/es e usuárias/os, de acordo com o uso que o acervo ainda tenha quando na fase permanente.

Os documentos de arquivo relacionam dois universos distintos de forma recíproca: do arquivo e dos sentidos dados pelas/os usuárias/os. Os usos primário (instrumental) e secundário (pesquisa) formam um circuito fechado, que não pode ser rompido. Caso contrário, os documentos perdem sua capacidade denotativa (sua autenticidade), transformando o arquivo em centro de documentação ou memória.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> CAMARGO, Sobre o valor histórico dos documentos, p. 17.

A exemplo do uso de documentos de arquivo como fonte, Heloísa Libralli Belloto (2007) disserta sobre as possibilidades desse uso, visando a divulgação científica, tecnológica, cultural e social e o testemunho jurídico e histórico, alcançados pela aplicação de procedimentos técnicos de acordo com material de diferentes origens. As/Os pesquisadores de arquivos variam de acordo com as fases dos documentos: nas fases corrente e intermediária, quem pesquisa são as/os produtoras/es dos documentos, enquanto, na fase permanente, as/os pesquisadoras/es são predominantemente profissionais das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, além de cidadãs/ãos. A preservação dos documentos de arquivo é uma ação importante nas instituições de custódia, beneficiando a pesquisa histórica e a administração, uma vez que

[...] o processo decisório só pode ser satisfatoriamente informado e adequadamente instrumentado se puder recorrer à legislação, às resoluções já tomadas, aos casos registrados em processos e em dossiês ou aos dados constantes em atos administrativos semelhantes àqueles de que se está tratando.<sup>9</sup>

A história institucional das empresas contada por meio de seus documentos arquivísticos, principalmente os de guarda permanente, podem complementar a construção da história social, cultural, econômica e política da socidade na qual as empresas estão inseridas. A atuação das instituições nas comunidades que as cercam são parte integrante da memória e do patrimônio cultural destas comunidades, além de dar acesso às informações e aos conhecimentos institucionais para que as pessoas possam buscar seus direitos e construir sua cidadania. De acordo com Alexis Madrigal (2016), o exercício da cidadania e a construção da identidade da/o cidadã/ão brasileira/o está intimamente relacionada a uma educação voltada para a transformação social, visando o melhoramento de uma consciência coletiva. Os grupos sociais constrõem permanentemente sua cidadania ao buscarem mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, além de não se conformarem às dominações do Estado ou de outras instituições ou pessoas.

A partir do que foi apresentado até aqui, inicia-se uma análise do *Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, século XVII ao XX*, inserindo-o no debate sobre cultura, cultura urbana, construção de identidades e igualdade social dentro do ambiente escolar. Neste instrumento de pesquisa, os documentos arquivísticos apresentam elementos de uma cultura urbana desenvolvida ao longo do período da escravidão ou ainda baseada nesse tipo de trabalho forçado. O trabalho escravo envolveu múltiplas identidades africanas, que se

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> BELLOTTO, Arquivos permanentes, p. 114-115.

reinventaram no Brasil e ajudaram a construir a identidade brasileira através do contato com as identidades e elementos indígenas e européias.

Essa constituição identitária brasileira se aproxima do que Carla Ramos desenvolve, em artigo intitulado "Pluralidade e diversidade" do livro eletrônico *Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro sobre a cidade* (Azoilda Loretto Trindade), como espaço a ser permanentemente conquistado, em que as/os imigrantes levam "hábitos, cheiros, gostos, festas, paisagens, sotaques característicos, etc. Neste sentido, a cidade está inscrita em nossos corpos" (TRINDADE, 2013, p. 37). Por outro lado, quando a cidade não atende aos sujeitos, os movimentos sociais se organizam para retomá-la à força, sendo necessário se apropriar do patrimônio da cidade, colocar a História no plural e, por fim, afirmar como é diversa a cidade que antes se fez arisca.

Sobre a ocupação da cidade no Brasil, as/os imigrantes africanas/os e européias/eus conquistaram os territórios indígenas, tendo o último grupo sendo exterminado pela população européia por meio de armas e doenças. O primeiro grupo passou por mudanças significativas em sua organização social e cultural ao chegar no Brasil e se integrar na incipiente sociedade brasileira, interagindo e se misturando com outros grupos, contribuindo para a organização cultural do país ao longo dos séculos. Para Ramos (TRINDADE, 2013, p. 37),

[...] A educação formal e a não-formal nos dão instrumentos mais eficazes para colocar em prática este intenso processo de reelaboração das 'histórias locais' sem perder de vista os 'projetos globais'. Quando olhamos ao nosso redor, quando descobrimos e organizamos as histórias sobre o lugar onde nascemos, o bairro onde vivemos, a cidade em que transitamos, estamos refazendo a paisagem, apresentando nossas vozes e nossas percepções sobre aquele espaço. [...]

Para entender um pouco mais sobre cultura urbana, é interessante conhecer o conceito de urbanidade e suas possíveis aplicações. O conceito em questão apresenta diferentes sentidos, como apresentado no livro *Urbanidades*, organizado por Douglas Aguiar e Vinicius M. Netto. Uma parte desses sentidos é desenvolvida por Vinicius Netto, em um dos artigos do livro, intitulado *A urbanidade como devir do urbano*, em que há uma aproximação entre os estudos sobre urbanidade e filosofia. Como descreve Netto (2012, p. 34): "a filosofia lida com coisas tão reais quanto a forma de uma cidade".

A vida urbana, para Vinicius Netto (2012, p. 38), "ampara diferentes experiências individuais e as relaciona em modos de experiência em comum, sob a forma de convívio",

mostrando que a experiência dos indivíduos é estabelecida por sentidos que apreendem informação sensorial do ambiente, moldado sob condição de cidades, esta sendo formas de mediação das experiências físicas e materiais do mundo, associadas a ritmos específicos (temporalidades).

Em cada período, existe uma representação de práticas anteriores, caracterizando a permanência dos fatos urbanos como uma projeção de urbanidades passadas, requerendo a identificação de atos produzidos coletivamente, as condições espaciais para o surgimento desses atos sociais a cada presente e sua impressão no espaço das cidades e acumulados por meio do tempo como condição de convívio e existência.

[...] os ritmos e temporalidades nos quais somos imersos em nossas vidas urbanas não são invensões de nossas atuações: fomos levados até eles por construções sociais, temporais e espaciais passadas. Um passado urbano informa cada decisão que fazemos no agora.<sup>10</sup>

A memória complementa a experiência atual a cada instante, engradecendo este presente com experiências já adquiridas ao interligar-se às percepções. Nesse contexto, caracteriza a cidade como estrutura espaço-temporal da experiência humana, um encadeamento de movimentos e atos em confluências e em coincidências parciais de encontros nos canais e lugares de atividades (lugares de memória projetando fatos do passado no presente e conectando atos do presente entre si). As tensões de diferenciação social podem ser intensificadas quando inseridas em contextos de desigualdade socioeconômica, porém, por outro lado, elas podem ser produzidas endogenamente, na relação entre o indivíduo e mundo social, na formação das identidades e nos processos de associação no locus da cidade. A homogeneização cultural que estaria ocorrendo nas cidades brasileiras não atingiu todas as camadas sociais da mesma forma nem ao menos está distribuída com uniformidade nas áreas de envolvimento social. Quanto maior as desigualdades econômicas, mais atuantes e marcantes seriam as diferenças culturais<sup>11</sup>.

Outra análise sobre o conceito de cultura e suas diferentes definições e sentidos pode ser vista em Muniz Sodré, no livro *A verdade seduzida* (2005), onde abordou também genealogias e efeitos de poder no Ocidente, contrapondo-se às estratégias de sedução, resultados de uma lógica de mito e acionadas pela cultura negro-brasileira. Os diferentes

AGUIAR; NETTO, Urbanidades, p. 40.

Milena da Silveira Pereira abordou a formação cultural da população brasileira a partir da criação de associações literárias durante o século XIX no livro *A crítica que fez história*: as associações literárias no Oitocentos, centrando-se principalmente na crítica literária do período, devido "a sua importância para os caminhos que foram senso delineados e perseguidos na constituição dos campos de saber e das formas de pensar o todo chamado Brasil" (PEREIRA, A critica que fez a história, p. 9).

significados de cultura atuam como instrumentos das modernas relações de poder, inseridas na ordem tecnoeconômica e nos regimes políticos — o domínio cultural pode ser visto atualmente como o mais dinâmico da civilização ocidental, do ponto de vista sociológico.

Os significados usuais de cultura variam entre um todo e uma prática parcelada em torno de uma unidade de coerência. A palavra cultura tem relação com as práticas de organização simbólica, de produção social de sentido e de relacionamento com o real, independente do discurso antropológico, determinando o que pode ser considerado fato cultural e situando, simultaneamente, os fatos admissíveis em suas posições contraditórias dentro e fora do campo demarcado pela estrutura – campo este demarcado por atos obrigatórios de um regime simbólico determinado.

Muniz Sodré apresenta as mudanças de sentidos que a noção de cultura ganha durante os séculos, citando os principais autores que tratam o assunto. Após o romantismo, cultura esteve ligada aos conceitos das classes dirigentes e de realidade superior – a cultura estaria ligada à organização de grupos superiores, desintegrando a ideia de comunidade, estabelecendo padrões elevados de experiência significativa de condição humana. Essa diferenciação de experiências entre diferentes grupos também é abordada por Pierre Bourdieu, pelo viés da educação. A cultura apareceria como algo aprendido pelos indivíduos no ambiente familiar antes de ingressarem no ambiente escolar e universitário, diferenciando-os neste último ambiente em níveis sociais.

O termo cultura se ajusta melhor ao objeto de conhecimento antropológico por acentuar os significados de limites grupais, de diferenças civilizatórias e de culturalização. Neste termo, ainda é visto o significado de civilização no contexto do discurso antropológico-evolucionista por apresentar diferentes fases de um mesmo processo de transformação desenvolvida pela civilização ocidental.

O ambiente escolar ensina cultura às crianças e jovens e auxilia na internalização de meios cognitivos para compreender e transformar o mundo, sendo necessário "estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar" (LIBÂNEO, 2004, p. 5). O acesso à diferentes espaços culturais, como os arquivos e centros de documentação por exemplo, amplificam e diversificam o ensino de cultura, como discorre Pierre Bourdieu. De forma geral, a consciência histórica no ensino reforça "o princípio [...] de que o trabalho didático com a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro" (CERRI, 2010, p. 271-272), seguindo as características estruturais do pensamento das pessoas.

[...] Isso recoloca a importância de pensar a partir do presente, e de recolocar o tema do futuro como um tema da história, tanto no passado quanto no presente. Estamos falando, claro, de projetos e de utopia. Interferir sobre a consciência histórica significa interferir sobre as identidades, e elas não são feitas somente de bases de passado comum, mas também de pretensões, objetivos e sonhos.<sup>12</sup>

Sodré expõe a diferenciação de educação e cultura no século XIX, aproximando-se de Pierre Bourdieu no texto *Notas sobre educação*. No texto de Sodré (2005, p. 21), educação significa "o treinamento individual na direção de uma meta civilizada", enquanto cultura é "um ideal de aperfeiçoamento humano, da mesma maneira que o caminho para estabelecimento de relações sociais satisfatórias". Pierre Bourdieu (2012) apontou, no capítulo *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, que o sistema escolar pode ser um fator eficaz de conservação social por aparentemente legitimar as desigualdades sociais, validar a herança cultural e considerar o dom social como natural. As desigualdades são percerbidas durante os anos escolares, no aprendizado das/os alunas/os até a entrada no Ensino Superior, quando as/os alunas/os de classes mais altas tem maiores chances de avanço, em comparação às outras classes sociais; já no Ensino Superior, as diferenças são mais sentidas no nível de familiaridade com obras de arte (teatro, música, pintura, cinema, etc.).

A escola contribui na legitimação e perpetuação das desigualdades no contexto caracterizado por Bourdieu ao relacionar o sucesso na vida escolar à posição do indivíduo na hierarquia social, realizando uma seleção sob o indício de equidade formal. Como descreve Bourdieu (2012, p. 59): "[...] Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.".

O privilégio cultural é observado na transmissão indireta de pais para filhos de capital cultural, definindo, por exemplo, os comportamentos diante desse capital cultural e da instituição escolar. O êxito das crianças na escola está diretamente relacionada à herança cultural recebida dos familiares (pais, avós e/ou outros familiares ligados à educação das crianças) e à residência familiar, como descrito por Bourdieu (2012). A vida escolar deveria ser estudada de forma mais precisa, segundo o autor, levando em consideração variáveis relacionadas à cultura e às características demográficas do grupo familiar, porém essas variáveis não demonstram o conteúdo e os caminhos de transmissão da cultura. O ambiente escolar difere-se de acordo com o investimento feito na educação e cultura pelas camadas

1

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> CERRI, Didática da História, p. 272.

sociais – no estudo de Pierre Bourdieu, as camadas populares estudariam em colégios de ensino geral, enquanto as camadas mais ricas, em liceus, mostrando que as instituições escolares recriam a lógica do ambiente familiar.

Lee S. Shulman (1987, p. 12-19; 2004, p. 237 APUD MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200) aponta para a configuração da racionalização e ação docentes como um ciclo, que se inicia e termina com uma compreensão, envolvendo os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Sobre a transformação, o autor trata sobre a necessidade de combinação ou ordenação de processos, como: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de idéias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, e (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens em uma sala de aula específica.

### 2.1 LINGUAGEM E PLURALIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A língua falada é uma ferramenta importante no estudo sobre o ambiente escolar, devido às disparidades presentes a partir do meio familiar e que permance ao longo das séries, apresentando o vocabulário e a sintaxe assimilados pelas/os alunas/os. O grupo em que as/os alunas/os estão inseridas/os influenciam diretamente na aprendizagem, nos ideais e nos atos do mesmo no ambiente escolar, sendo mais ou menos estimulados pelas ações das/os professoras/es em sala de aula, tanto nas instituições escolares como nas universitárias, julgando suas/seus alunas/os pelas escalas de valores das classes privilegiadas, o que aumenta as diferenças sociais em salas de aula.

[...] os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. [...] Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares [...] 13

Pierre Bourdieu aponta, com essa questão da linguagem, a importância dada pelas classes cultas ao saber erudito e às instituições que o perpetuam e o transmitem, desenvolvendo sentidos próprios em uma hierarquia de valores intelectuais e conservando os

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> BOURDIEU, Escritos da educação, p. 55-56.

valores que amparam a ordem social. De acordo com a crítica do autor, para a instituição de ensino nesses moldes ter sucesso, seria necessário que as/os alunas/os recrutadas/os e selecionadas/os tenham aptidões socialmente adquiridas para satisfazer as exigências impostas, não questionando o programa e o funcionamento tradicionais do sistema escolar nem considerando as reivindicações de educandas/os e educadores.

O ambiente familiar também apresenta os valores das pessoas ali presente e das instituições que atendem cada camada social, influenciando as escolhas e as atitudes de pais e filhos em relação ao destino destes, excluindo os desejos pelo impossível. As camadas de transição (classe média) adotaram com mais ênfase os valores escolares devido às chances maiores de satisfazer as expectativas de ascensão, confundindo os valores de crescimento social com os de prestígio cultural.

De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referência às forças que as determinam. [...] Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola [...] e isso por intermédio de esperanças subjetivas [...], que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.<sup>14</sup>

A continuidade das/os alunas/os na escola depende das atitudes e condutas acima descritas, combinadas ao capital cultural, sendo estas (atitudes e capital cultural) os critérios de seleção das crianças, principalmente de classes médias e populares, a partir dos primeiros anos de escolaridade. O êxito nos anos iniciais podem aumentar as oportunidades de êxito das/os alunas/os no Ensino Superior, retomando aqui a questão da preservação das desigualdades em todos os níveis de educação – Bourdieu aponta uma crítica sobre essa preservação em razão do "apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização" (BOURDIEU, 2012, p. 53). Bourdieu tratou das necessidades culturais como consequência da educação recebida pelos indivíduos, sendo mais um critério que confirma as desigualdades no ambiente escolar, pois pesquisas científicas analisadas pelo autor mostram que visitantes de espaços culturais com diplomas de bacharel ou de níveis mais elevados são a maioria.

A desigualdade nos espaços culturais pode ser visto também em como as mensagens são absorvidas pelo público, baseando-se na teoria da comunicação para melhor análise deste tópico. Bourdieu expôs o assunto ao relacionar a recepção da mensagem e o nível de cultura e social dos indivíduos, não havendo assim homogeneização das mensagens enviadas e

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> IBID., p. 49.

recebidas e do receptor. No capítulo intitulado *Os três estados do capital cultural*, Pierre Bourdieu retoma o conceito de capital cultural como "uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais" (BOURDIEU, 2012, p. 73), seguido de uma análise sobre a rentabilidade dos investimentos com educação para a sociedade ou para a produtividade nacional a partir da visão de economistas sobre a lucratividade deste atividade.

Para o autor, capital cultural se apresenta de três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O primeiro se refere ao trabalho de aquisição do capital cultural, visto como um trabalho do sujeito sobre si mesmo em um determinado tempo, que varia de acordo com a necessidade de acumulação passada pela família; o segundo tem propriedades e leis características, que se definem somente com o capital cultural no estado incorporado, podendo ser objetos de apropriação material ou de apropriação simbólica; e a última relaciona-se à objetivação do capital cultural sob a forma de diploma, trazendo reconhecimento institucional ao capital cultural e, consequentemente, permitindo a comparação e a permuta entre os diplomados e o estabelecimento de taxas de convertibilidade entre os capitais cultural e econômico, garantindo um valor em dinheiro.

As variações de definições de cultura presentes no mundo acadêmico atualmente recebem influência da postura etnocentrista clássica (metafísica antropológica oitocentista), remetendo sempre ao relacionamento com as diferenças em relação ao sentido. Este é caracterizado por Sodré (2005) como uma condição necessária à existência de significações ou conceitos difundidos pelos discursos frequentes na organização social, sendo uma marca de limites e implicando um processo que vai além da pura significação linguística.

[...] O fenômeno de significação dessa palavra (signo) tem de respeitar uma condição primária, sua ordenação no interior de um sistema (a língua), que faz com que cada termo obtenha valor (significado) por meio da diferença ou da luta com os outros. O sentido é precisamente a força ou o trabalho que permite o movimento agonístico no interior do sistema, tanto para produzir significação como para exterminá-la.<sup>15</sup>

O símbolo é, portanto, um operador de estrutura, um agenciador de vazios, de formas sem significados atuais, uma vez que a 'significação' é a própria regra de organização, a regra sintática, o valor constituinte de uma linguagem, que introduz o indivíduo na ordem coletiva. [...]<sup>16</sup>

A linguagem empregada no ambiente escolar é uma questão importante para que não

\_

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> SODRÉ, A verdade seduzida, p. 34.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> IBID., p. 36.

haja segregação e controle nesse espaço, tanto na relação entre as/os alunas/os como entre alunas/os e profissionais da educação, independente do ciclo escolar (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos). A importância da linguagem também aparece em uma perspectiva de educação anti-racista, considerando a influência da oralidade e da naturalização no uso de termos preconceituosos presentes na língua brasileira.

Rosane de Almeida Pires apontou, em artigo intitulado Educação de Jovens e Adultos (presente no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, organizado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — MEC em 2010), a necessidade do(a) educador(a) de EJA (e de outros ciclos escolares) ter em mãos textos de literatura afro-brasileira que contenham as seguintes características: a) que apresentem ilustrações positivas de personagens negras; b) cujos conteúdos remetam ao universo cultural africano e afro-brasileiro; c) que possibilitem aos leitores o acesso a obras nas quais habitem reis e rainhas negros/as, deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros; d) em que as tessituras realizadas durante a leitura possam contribuir para elevação da auto-estima das/os jovens e adultos; e) que representem sem estereótipos a população negra brasileira; f) que analisem também a contribuição das obras estrangeiras em que aparecem essas personagens. Muitas delas, praticamente desconhecida, rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra.

Retomando a conceituação de Muniz Sodré (2005, p. 37), "cultura é o modo de relacionamento humano com seu real", sendo que o real historicamente estabelecido não envolve reciprocidade nas trocas nem lei de reversibilidade dos atos. O real se retrata como singular e único, considerando como aceitável os princípios de indicação do real de Rosset: 1. A não identificação de um objeto, de acordo com o grau de real dele; 2. A intensidade do sentimento do real eleva a indefinição e o lado obscuro do objeto. O conhecimento da diversidade e da diferença nas relações intergrupais e nas relações internas das sociedades humanas leva ao conhecimento de sentido, podendo ultrapassar as tentativas de determinação absoluta da identidade, destruindo os termos de significação e destruindo os valores de representação.

Um agrupamento humano fixa sua identidade a partir de uma figuração lógica do processo de simbolização envolvendo três estados (não tendo sucessão cronológica entre eles): anomia (diversidade sem leis, com ausência de liberdade em grupos sem identidade), heterononomia (o grupo estabelece distinções como unidade estruturada, mas ainda dependendo de normas e limites de fora), e autonomia (diferenciação feita a partir do próprio

grupo, construindo a própria identidade e normas particulares).

Os processos culturais em todo mundo são plurais e abertos à trocas com outras culturas, sendo heterogêneos nos jogos, nas lutas, nas aproximações e nas ambiguidades. As diversidades culturais ocorrem por meio a diversidade dos espaços globais da ideologia, estabelecendo diferentes valores para a atividade simbólica. A diferença na cultura é vista também no regime de sentido, na distribuição simbólica, nos sistemas de produção e em outras esferas da sociedade. Um exemplo desta pluralidade é vista em um conto da tradição oral nagô na Bahia apresentado por Muniz Sodré com o objetivo de introduzir uma possibilidade de interpretação para a relação entre brancas/os e negras/os (um ponto de vista de um determinado grupo). A narração do conto expõe dois importantes elementos: 1. As relações de poder da/o européia/eu com a/o africana/o; 2. O descuido das obrigações, origem do infortúnio negro.

O conto nagô envolve indícios de diferença e de aproximação entre dois modos de relacionamento com o real: a cultura de origem judaico-cristã e a cultura negro-brasileira. O primeiro modo influenciou a idelogia da colonização e o estabelecimento do Estado brasileiro, enquanto o segundo representa a presença das/os africanas/os e de sua cultura nesse novo Estado, marcando uma descontinuidade e uma heterogeneidade na formação social do Brasil. O termo nagô se refere aos grupos de africanas/os que vieram para o Brasil, oriundos do sul e do centro do Daomé e do sudeste da Nigéria, trazendo culturas dos diferentes reinos africanos de origem. Os nagôs reimplantaram no país os elementos básicos de sua organização simbólica de origem, além de terem a força das armas e as disposições ideológicas de quebrar as formas econômicas, políticas, familiares e míticas das/os negras/os de todas as tribos africanas.

A formação da sociedade brasileira começou no século XVI com um processo de agrupamento de elementos americanos (indígenas), europeus (portuguesas principalmente) e africanos (negras/os trazidas/os principalmente da costa ocidental da África), ocupando um grande território a se conquistar. Esse agrupamento esteve presente também no campo ideológico cristão do colonizador, no qual pode ser observado organizações hierárquicas, formas religiosas, concepções estéticas, relações míticas, músicas, costumes e ritos.

Na África, as/os professoras/es ensinam, nas escolas, pensamentos da população branca, confrontando-se com a aguçada consciência de si por parte das/os africanas/os, em um provável contexto militante político. Como descreve Muniz Sodré (2005, p.127), as/os africanas/os sabem que sua magia é diferente da magia dos/as europeus/éias, porém, no Brasil, as/os professoras/es não ensinam autoras/es africanas/os às/aos suas/seus alunas/os da

Educação Básica. Esse conhecimento ainda é adquirido por estudantes universitárias/os que buscam especialização em História, Filosofia, Sociologia, Literatura Africana ou outros cursos.

O diálogo intercultural envolve trocas entre diferentes saberes e entre diferentes culturas, com inúmeros sentidos. Boaventura Santos (1997, p. 23) assim descreve: "Compreender determinada cultura a partir dos topoi<sup>17</sup> de outra cultura pode revelar-se muito difícil, se não mesmo impossível", suscitando a dúvida de como compreender a cultura africana sem aplicar a cultura brasileira como critério de análise.

Em paralelo à análise sobre direitos humanos de Boaventura Santos, Elio Flores desenvolve um debate sobre ações afirmativas ligadas à educação de negras/os afrodescendentes. Para Flores (2006a, p. 13):

[...] A ação do direito afirmativo visa a, justamente, corrigir anomalias no corpo social, reconhecer mecanismos positivos de distribuição de renda e de justiça e, não menos importante, reconhecer que o acesso tradicional à universidade, o duvidoso vestibular pago, não tem nada de meritocrático. Pelo contrário, o vestibular [...] não passa de uma fraude acadêmica. [...]

De acordo com Flores (2006a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam para reflexões sobre políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de ações públicas afirmativas, mostranto a importante relação entre justiça e educação a partir da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos e de ações educativas de combate ao racismo e à discriminações.

O Estado teria um papel ativo na promoção da igualdade material, como aborda Flores (2006a), com posturas e políticas de usufruto de direitos, assegurando a materialidade da justiça. Soma-se aqui o papel do Estado em dar acesso as suas informações e documentos, como dito no início deste capítulo. A abertura de maior espaço nas universidades para os grupos racialmente discriminados, como consequência das reivindicações históricas de organizações e movimentos negros, estimula a luta pelo capital cultural, representada pela obtenção do diploma universitário. A participação de estudantes afro-brasileiras/os no espaço universitário quebra um círculo vicioso de raça, inibindo a retroalimentação das dificuldades propiciadas pela violência e invisibilidade da matriz africana.

1

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Topoi, para Santos (1997, p. 23), "são lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura".

## 2.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA NAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O desenvolvimento de uma identidade nacional brasileira ocorreu paralelamente à construção do conceito de nação brasileira, ambas influenciadas pelo Iluminismo. Como aponta Manoel Guimarães (1988), esses conceitos foram delineados após a implementação do Estado Nacional nos séculos XVIII e XIX, materializada pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Porém sua elaboração em uma sociedade marcada por trabalho escravista e indígena enfrentou dificuldades diante dessas especificidades.

A identidade brasileira passou por um momento de forte crise no período da Primeira República no país, após passar pela abolição da escravatura e fim do regime imperial, opondo os conceitos de modernidade e nação. Imaginava-se criar uma imagem para a Europa de que a população brasileira poderia ser um exemplo de civilização nos trópicos, principalmente na capital federal — esta "devia ser o espelho do país moderno para inglês ver, e para isso se vestiu com novas roupas e desfilou sua saúde sanitizada" (LOPES, 1994, p. 13).

De acordo com Vinicius Netto, a definição de identidade engloba um movimento de reapropriação progressiva, buscando similaridades entre alguns indivíduos ao mesmo tempo em que busca-se diferenças com outros, criando consequentemente avaliações e categorias relacionadas às identidades atribuídas aos outros, atribuindo desigualdades na identificação de si e dos outros. A ausência de interação entre os grupos diferentes socialmente (restrição de interações) estimula a segregação no interior da sociedade. Já para Helena Pinto (2015), a identidade é um valor inseparável de patrimônio, em um sentido de múltiplas perspectivas. O patrimônio é um fator identitário de uma comunidade, por ser expressão de sua cultura, especificidades e convergências. A relação entre identidade e patrimônio, principalmente a identidade nacional e o patrimônio cultural, é evidenciada pela "tomada de consciência de que ambas se organizaram em torno da questão das relações com o lugar e o tempo".

Fugindo da dicotomia elite-povo presente no início da República, outros grupos sociais construíam identidades alternativas e projetavam imagens diversas. Estrangeiros, minorias e movimentos sociais participaram ativamente da construção de uma identidade híbrida, tipicamente brasileira, com elementos indígenas, africanos e europeus, como descrito anteriormente.

<sup>[...]</sup> As adaptações necessárias a um meio hostil eram feitas no espírito de preservar o que era sentido como essencial: uma herança ancestral que permitia um sentido de identidade. Com isso surgiam novos cultos, como a

umbanda, novos ritmos, como o maxixe, novas formas de celebrar, como os ranchos de carnaval. Figuras altamente 'performáticas' como a do malandro ou da cabrocha estavam recebendo seus temperos, sua pitada de malagueta, em flagrante contraste com as *fines herbes* dos diplomatas do Barão. 18

Elio Flores aponta, em artigo intitulado Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo, que as identidades étnicas brasileiras estão passando por um lento processo de reconstrução a partir da Constituição de 1988, na qual há o registro de criminalização do racismo no Brasil.

De uma forma geral, em outro artigo de Boaventura Santos (1997, p. 13), o autor desenvolve "um quadro analítico capaz de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos no duplo contexto da globalização, por um lado, e da fragmentação cultural e da política de identidades, por outro", com o intuito de "justificar uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local". Os movimentos sociais trouxeram questões relativas à política citada por Santos para debater nas sociedades em que estão inseridas, ampliando os tópicos a serem questionados socialmente entre a população. De acordo com Marcos Nobre e Denilson Luis Werle (2014), o sentido desta política apresentada nos debates como o "sentido de que pode promover fixações de identidade que passam a ser camisas-de-força para os atores e não abertura de novos caminhos" foi criticada pelos movimentis sociais. Tais movimentos buscavam (e ainda buscam) o "reconhecimento por formas de vida novas ou reprimidas por valores sociais que pretendem se impor como universais e excludentes".

A regulamentação linguística no domínio público ajuda na construção de identidades nacionais e regionais, nações, estados, impérios e das línguas nacionais, apagando as diversidades linguísticas. Esse contexto estimula o preconceito linguístico, presente também em outras formas de preconceito (racial, religioso, político, socioeconômico, sexual). A escolha e a imposição por uma norma culta, em detrimento de variantes linguísticos, reforça o preconceito, como observado, por exemplo, nas críticas direcionadas ao ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva na imprensa conservadora (LUCCHESI, 2012, p. 50).

> [...] essas marcas nada mais são do que o reflexo linguístico do caráter pluri-étnico do Brasil, de modo que o preconceito que sobre elas se manifesta pode ser visto como a expressão mais clara do racismo no plano da língua. Hoje, no Brasil, o racismo é tipificado como crime inafiançável pelo Código Penal, porém ele continua impune quando seu alvo é fala [...]<sup>19</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> LOPES, Performance e História, p. 14.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> LUCCHESI, A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas, p. 50.

Dante Lucchesi (2012) ressalta a importância de uma adequada compreensão dos processos formadores da fala popular brasileira, com o intuito de diminuir o preconceito linguístico, levando em consideração os planos ideológicos e teóricos na ciência da linguagem.

Sobre identidades, Stuart Hall (2011) aponta para a apropriação de diferentes identidades pelos indivíduos, em diferentes momentos da vida, mostrando que cada um tem em si identidades contraditórias, deslocando continuamente as identificações. A multiplicação de sistemas de significação e de representação cultural apresenta aos sujeitos uma "multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente". Hall dá ênfase na identidade como uma identificação, sendo vista como um processo em andamento. A identidade seria buscada externamente por cada indivíduo para preencher as lacunas internas, a partir de formas que nós imaginamos ser vistos por outros; o mesmo pode ser dito sobre a identidade nacional, formada e transformada no interior da representação como uma característica particular da identidade cultural.

Stuart Hall (2011) aponta ainda a influência da globalização na construção de uma identidade mais moderna, em que "a continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais". Ademais, o processo de globalização provocou um alargamento do campo das identidades, o crescimento de novas posições de identidade e a ampliação da polarização entre elas.

Algumas vezes isso encontra uma correspondência num recuo, entre as próprias comunidades comunitárias, a identidades mais defensivas, em resposta à experiência de racismo cultural e de exclusão. Tais estratégias incluem a reidentificação com as culturas de origem [...]; a construção de fortes contraetnias [...]; ou o revival do tradicionalismo cultural, da ortodoxia religiosa e do separatismo político [...].<sup>20</sup>

Como descreve Kathryn Woodward, em livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 33), *Identidade e diferença*: "[...] As identidades são diversas e cambiantes, tantos nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos a nossas próprias posições". A autora apresenta a identidade como um tópico de debate nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e na atuação dos movimentos sociais, além de dar ênfase à

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> HALL, A identidade cultural na pós modernidade, p. 85-86.

diferença como um elemento central dos sistemas sociais e simbólicos.

As questões levantadas por Hall e Woodward podem ser aplicadas nas análises sobre as identidades construídas em um país miscigenado como o Brasil, envolvendo diferentes características sociais, econômicas, religiosas, políticas, de gênero, dentre outros. Os debates sobre a construção da identidade nacional e de nação brasileiras, principalmente durante o período imperial e início da República, não envolveram totalmente os diversos grupos que formaram a população brasileira e a cultura desenvolvida por cada grupo. As diferenças étnicas dentro das fronteiras do Brasil construiu uma pluralização de culturas nacionais e de identidades nacionais, como, por exemplo, as comunidades quilombolas (no período da escravidão), árabes, asiáticas/os e européias/eus (a partir do período mais intenso de imigração até os dias atuais)<sup>21</sup>.

Stuart Hall apresenta um estudo de Zygmunt Bauman (1990 apud HALL, 2011) em que este autor escreve sobre uma intensa demanda por uma diferenciação étnica pronunciada e simbólica, ressaltando um ressurgimento de etnias como uma das principais razões para o crescimento de versões mais extremas, violentas ou indeterminadas de identidades em um contexto marcado pelo impacto do pós-moderno global.

### 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DE CAPITAL CULTURAL

O ensino sistemático da História auxilia na aprofundação e reorientação da identidade social por meio da apropriação da aprendizagem pelas/os alunas/os. A escola é um dos meios de orientação temporal, junto com o meio familiar e cultural, para o desenvolvimento de uma consciência histórica e apropriação simbólica do real a partir dos sentimentos de pertencimento. Complementando o ensino sistemático, Pinto aponta para o uso de estratégias de educação envolvendo experiências com significados, tido como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico das/os alunas/os. Esse quadro desenhado por Helena Pinto se contrapõe ao que Pierre Bourdieu aborda sobre a escola como espaço que confirma as desigualdades sociais. Ao considerar as experiências das/os alunas/os ao ensinarlhes História, por exemplo, a compreensão sobre o ambiente social em que vivem será maior e melhor aproveitado por todas/os as/os envolvidas/os na educação e no ambiente escolar.

A demanda social transforma a Historiografia e, consequentemente, o ambiente escolar, diminuindo os descompassos existentes entre a academia e a sociedade. A concepção

Ver debate em: HALL, Stuart. O global, o local e o retorno da etnia. In: A identidade cultural na pósmodernidade. 11 ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 77-90.

de ciência para Jörn Rüsen se aproxima das preocupações que alimentam a produção do conhecimento científico provenientes das carências de orientação em sua esfera cotidiana (BAROM; CERRI; 2011) – o desenvolvimento da consciência histórica das/os jovens dentro e fora do ambiente escolar é importante para a evolução e as melhorias do ensino de História.

[...] Abrindo frentes, Rüsen propõe um engate entre a história como ciência e o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática.<sup>22</sup>

O ensino de História, para Rüsen, envolve dupla missão: identificar a tradição presente nas narrativas e propiciar o desenvolvimento da competência narrativa das/os alunas/os, estimulando a racionalidade contida no conhecimento histórico em sua dimensão científica. De acordo com Rüsen (2007, p. 30), "o saber histórico pode contribuir para a auto-afirmação e autocompreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo de suas próprias vidas", dependendo do poder comunicativo em que o saber histórico é inserido em sala de aula.

Rüsen adota a conscientização histórica como consciência história, com a perspectiva de percepção em Paulo Freire, em que as/os historiadoras/es e professoras/es agem sobre a consciência histórica das/os alunas/os, adequando os modos de geração de sentido às diferenças presentes nos grupos discentes e às conjunturas mutantes de cada tempo (CERRI, 2010). Além disso, considera a competência narrativa como específica e essencial da consciência histórica, por poder realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência.

A cultura histórica, para Jörn Rüsen, é definida como "o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática", deixando claro que a parte histórica tem um lugar próprio e característico no quadro cultural da orientação da vida humana prática. A historiografía, neste contexto, é um fator necessário do processo histórico de conhecimento, envolvendo fatores estéticos e retóricos que habilitam o saber como um construto cognitivo (RÜSEN, 2007). Já para Rebeca Gontijo, cultura histórica envolve "relação efetiva e afetiva que um grupo mantém com seu passado", indo além dos limites da historiografía, envolvendo assim "os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração" (GONTIJO, 2014, p. 45) – no artigo, a autora aproxima este conceito com os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, desenvolvidos por Jörn Rüsen. O sistema escolar é

2

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> BAROM; CERRI, O ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen, p. 3.

apresentado por Rebeca Gontijo como a principal fonte de irradiação das interpretações e atitudes da/o brasileira/o perante à história em geral, observada pela autora a partir de entrevistas realizadas nas ruas da cidade de São Paulo, tendo o livro didático como um de seus elementos. Um tópico aprensentado no artigo de Gontijo é a presença de descontinuidades nos livros didáticos, interferindo na compreensão dos processos históricos, na historicidade dos fenômenos e na construção da síntese didática e na construção de sentidos.

Ana Elizabete Moreira de Farias (2010) se baseia em Elio Flores para conceituar cultura histórica, que "deve ser pensada para além do campo da historiografía e do cânone historiográfico", reunindo contribuições de outras categorias profissionais, visando proporcionar "a difusão e apropriação de saberes históricos e de um "pensar histórico". Farias (2010) conceitua cultura escolar em seu artigo como normas e práticas definidoras de conhecimento, valores e conhecimentos historicamente construídos nas escolas.

[...] ver a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e 'inculcação' de valores dentro desse espaço. Assim, estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão/ produção de conhecimentos e a imposição de condutas.<sup>23</sup>

Pesquisas acadêmicas sobre ensino e aprendizagem de História "são fundamentais para o desenvolvimento das práticas e métodos dos mesmos nas salas de aula" (SCHMIDT, 2006 APUD LEAL, 2012, p. 8), permitindo entender as idéias que estruturam as relações das/os alunas/os com o passado e os tipos de passado que elas/es têm acesso. A pesquisa sobre ensino de História é considerada por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) como um lugar de fronteira, envolvendo perspectivas instigantes e inovadoras da História e da Educação para a análise dos processos envolvidos – o local de fronteira é caracterizado por Monteiro e Penna como uma articulação do instrumental teórico da Educação e da História (análise da relação entre as duas áreas citadas). A relação entre docentes, discentes e saberes depende da experiência de vida pessoal dos dois grupos, da vida profissional das/os professoras/es e da experiência de formação, articulando "diferentes saberes – inclusive os daqueles alunos – para atribuir e contribuir para a atribuição de sentidos aos processos e fenômenos em estudo" (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 206).

A educação e a ciência histórica necessitam de esforços investigativos, pesquisas e estudos para seu desenvolvimento, levando em consideração as especificidades de cada área, aplicando assim métodos diferenciados para esse aperfeiçoamento. A área de pesquisa em

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> FARIAS, Cultura histórica, ensino de história e múltiplos saberes, p. 170.

Educação Histórica envolve vários saberes, como (BARCA, 2012, p. 39): 1. Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem situada; 2. Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno; 3. Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas; 4. Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva.

\*\*\*\*

O presente capítulo expôs o conceito de documento de arquivo, baseando-se em alguns autores importantes da área, como, por exemplo, Ana Maria Camargo e Luciana Duranti. Em seguida, desenvolvemos a relação entre cultura, memória e identidades locais e nacional, dando ênfase à importância da experiência do indivíduo e dos grupos em sociedade, apontando para as diferenças de percepções. Isso poder ser ressaltado nas salas de aula, estimulando a consciência histórica e a crítica das/os alunas/os.

O próximo capítulo apresenta sucintamente um exame de documentos oficiais do MEC referente à regulamentação da Educação Básica brasileira, principalmente a parte acerca do ensino da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

#### 3 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

No presente capítulo, tratei de informações obtidas através de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e legislação sobre a regulamento da Educação Básica no Brasil, acessadas em sites de diferentes órgãos públicos federais. Além disso, desenvolvi um tópico com considerações específicas sobre o ensino de História na Educação Básica, levando em consideração também os documentos oficiais aqui citados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece como inovação os sistemas municipais de ensino, devendo ser organizados em regime de colaboração com a União e os estados, porém, para que houvesse uma aplicação real e a integração ao sistema estadual correspondente, os municípios deveriam desenvolver medidas legislativas baseadas nas leis orgânicas e leis municipais complementares específicas. Esta lei organizou as prioridades de ensino de cada esfera da administração pública, devendo os municípios serem responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, os estados, responsáveis pelo Ensino Médio e a União, responsável por estabelecer competências e diretrizes para cada segmento, em conjunto com municípios, Distrito Federal e estados, com objetivo de assegurar a formação básica comum. O Distrito Federal atende aos dois segmentos da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), devido às características específicas de governo.

Ainda sobre as prioridades de cada esfera, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 7/2010 informa também que a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais é uma atribuição federal, exercida pelo CNE, de acordo com a LDB e a Lei nº 9.131/95, esta última alterando dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências²⁴. Tal formulação é desenvolvida pela emergência da atualização das políticas educacionais, com o intuito de consolidar o direito da população às formações humana, cidadã e profissional através da sistematização dos princípios e diretrizes gerais da Educação Básica, do estímulo à reflexão crítica e propositiva e da orientação dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica.

A composição dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio estão presentes na LDB, sendo de responsabilidade da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação deliberar sobre diretrizes curriculares para uma base comum nacional, que deveria

Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L9131.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L9131.htm</a>. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L4024.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L4024.htm</a>.

ser complementada com uma parte diversificada, visando atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Além desta parte diversificada, deveria ter valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres das/os cidadãs/ãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade (natureza ética/social, abrangendo a formação de atitudes, preparação para o trabalho, a cidadania e a ética nas relações humanas).

A partir dessa contextualização da LDB, a legislação posterior visou atender demandas da sociedade com o objetivo de melhorar a educação para uma parcela da educação e incluir novas formas de ensino da disciplina História, ensinando diferentes visões de mundo. Os Parâmetros Curriculares foram caracterizados pela LDB como um perfil sugestivo sobre o que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, sendo sua estrutura principal dividida em áreas de conhecimento e temas transversais estabelecendo um grande conjunto de assuntos a ser trabalhados nos níveis e ciclos educacionais. Outra característica é a indicação explícita do documento como um amplo referencial de abordagens, sendo uma das principais fontes para outros documentos oficiais.

A temática de África surge, pela primeira vez, quando da questão das origens da humanidade e das primeiras civilizações humanas, tratadas no sexto ano, porém não há uma escolha específica de civilização africana nem sobre elementos conceituais que deveriam conduzir a abordagem do assunto. No terceiro ciclo do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries – nos termos atuais, 6º e 7º anos), os PCN's fazem um recorte temporal, apresentando o processo de Expansão Marítima Européia dos séculos XV e XVI, inserindo a África como um tema secundário. O final do eixo temático do documento aborda outro recorte temático, sugerindo assuntos relacionados ao campo da percepção artística e da história cultural. No quarto ciclo (7ª e 8ª séries/8º e 9º anos), a História Africana é expressa no subtema "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções", inserido no eixo temático intitulado "História das representações e das relações de poder". Aqui, também há esquecimentos sobre a abordagem da História da África.

Para Oliva, há contradições ou ambiguidades no PCN: em relação, por exemplo, à teoria, o documento defende uma abordagem temática sem preferências, porém há uma concentração dos temas referentes ao estudo da História do Brasil, da Europa e da América, deixando África e Oriente em segundo plano. Outro exemplo refere-se ao estudo das experiências históricas dos conjuntos civilizatórios: a África é apresentada como culturas tradicionais de seus povos, enquanto outros povos estão localizadas em recortes temáticos-cronológicos (Império Persa, Império Macedônio, Império Romano, cidades-estado gregas,

República Romana, dentre outros), marcando um olhar eurocêntrico sobre a História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não exibem originalmente o estudo da História Aafricana, centrada na própria trajetória das sociedades no continente africano; eles apresentam as possibilidades de interferência da História da África na do Brasil. O texto dos PCN's foi confrontado com a Lei nº 10.639/2003 e com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE/CP 03-2004). Os dois últimos documentos são resultantes "de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares" (OLIVA, 2009, p. 154), porém concentram suas propostas em estudos das Histórias e da Cultura Afro-Brasileira, em detrimento da África.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 respondeu a uma demanda do movimento negro contra o racismo, reconhecendo a participação das/os africanas/os e suas/seus descendentes como sujeitos na História do Brasil, dotados de valores e saberes fundamentais para a formação cultural brasileira. Esse contexto também se aplica à História e Cultura Indígena, presente na mesma legislação. O teor da lei contrapõe-se à visão eurocêntrica ensinada nas escolas até o momento de sua promulgação. Não derrubou totalmente essa visão, mas trouxe mudanças consideráveis no tratamento dos povos negros e indígenas, apresentados até então como povos reduzidos ou negados pela população européia, em processo civilizador pelo mundo, justificando a exploração de mão-de-obra, o genocídio e a apropriação de territórios e matérias-primas.

Elio Flores (2006b) confirma as informações presentes na legislação, em que o conteúdo programático de História e Cultura Afro-Brasileira envolve o estudo da História da África e das/os africanas/os, a luta das/os negras/os no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação da/o negra/o na formação da soceidade nacional, principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras

A permanência de uma visão que valoriza uma suposta superioridade cultural branca européia ainda é visível, mesmo com a promulgação de leis específicas, nos conteúdos dos meios de comunicação e em instituições de construção do conhecimento (escolas, universidades, museus, etc.). Gabriel Rocha, autor da reportagem intitulada *Desafios para uma educação antirracismo: os 14 anos da lei 10.639*, apresenta tais instituições como espaços de poder que priorizam, até o momento, a História e a Cultura Européia e Euro-Brasileira, sendo isso considerado pelo autor como um sintoma do racismo brasileiro.

Rocha chama atenção para a educação sobre a/o negra/o e a/o indígena presente em leis como inclusão e revisão da História Afro-Brasileira e Indígena do ponto de vista delas/es

próprias/os, objetivando o combate ao racismo no sistema educacional vigente, reconhecendo a história e a cultura destes povos, sob uma ótica dos próprios grupos e não do opressor. Gabriel Rocha descreve que as leis nº 10.639 e nº11.645:

[...] possibilitam um amparo jurídico para que sejam corrigidas as disparidades do ponto de vista étnico-racial em nosso sistema educacional. Visam um equilíbrio no que diz respeito às contribuições das diferentes etnias na formação da sociedade brasileira. No entanto, as leis por si só não garantem suas aplicabilidades.<sup>25</sup>

Porém ainda há obstáculos a serem ultrapassados, a saber: 1) o tema ainda não é tratado com a devida importância nas instituições de Ensino Superior que formam professoras/es; 2) nas escolas, uma pequena parcela de educadoras/es tem formação sobre o assunto ou envolvimento com a causa, por isso, a aplicação da lei acaba se restringindo a iniciativas individuais ou de pequenos grupos; 3) o poder público ainda não garante a formação continuada de educadoras/es nos temas tratados na lei, o que muitas vezes acaba sendo feito por empresas privadas; 4) na prática, o poder público não exige das instituições de ensino sua aplicabilidade.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirmou em uma entrevista ao site *Brasil de Fato* que aumentou a preocupação das/os professoras/es negras/os e não-negras/os com a temática étnico-racial, porém a abordagem do assunto ainda depende de iniciativa individual ou de grupos das/os docentes, por ela considerar dificil que as escolas incluam o tópico nas políticas e nos planos político-pedagógicos das instituições ao observar uma publicação do Ministério da Educação (MEC), pedida pela UNESCO. A professora apresentou, como sugestão, que se avaliasse a formação das/os professoras/es e os princípios que cada profissional emprega em seu trabalho docente.

Os professores que lutam por uma sociedade democrática e igualitária evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação das relações étnico-raciais por meio da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, bem como dos povos indígenas durante todo o ano.<sup>26</sup>

Ao apresentar o contexto de criação da Lei 10.639/03, Petronilha apontou a necessidade em conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e a cultura que produziram e produzem seus descendentes para reeducar as relações étnico-raciais, com o intuito de combater o racismo e o preconceito. A lei

<sup>26</sup> PINA, Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> ROCHA, Desafios para uma educação antirracismo.

foi elaborada como demanda do movimento social e do movimento indígena, a partir da experiência de alguns professoras/es negras/os e indígenas, que trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais, criando assim condições para a criação da legislação.

O Ensino Superior, ao formar professoras/es, precisa atender as mesmas demandas que a Educação Básica, tendo como diferencial a avaliação periódica dos cursos pelo MEC, que envolve um quesito que examina o cumprimento ou não das Diretrizes Curriculares da Educação. Para a Comissão do parecer CNE/CEB nº 7/2010 (2010, p. 5), a relação entre a formação básica nacional, a parte diversificada e a preparação para o trabalho e as práticas sociais levam em consideração "a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais".

O processo de implementação pelos sistemas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas se baseiam na Lei de Diretrizes e Bases, as orientações curriculares, a formação e valorização de profissionais da educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira de 1988, relatórios de pesquisas sobre educação e produções teóricas sobre sociedade e educação.

As políticas públicas para a educação no Brasil são desenvolvidas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. A Comissão do parecer CNE/CEB nº 7/2010 cita Miguel G. Arroyo (1999), em artigo intitulado *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*, para criticar a normatização das diretrizes para a educação nacional, por não atingirem a questão central do problema com essa normatização devido à não consideração da lógica social – dois dos pontos citados referem-se à desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, em relação a diferentes pontos de vista, e ao acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade das sociedades abertas.

O Estado brasileiro, a família e a sociedade são os responsáveis essenciais para garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, acima de tudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica, no contexto de aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Partindo disso, é importante problematizar o desenho organizacional da instituição escolar por não atender as singularidades dos sujeitos

que a constituem, envolvendo, no debate, os princípios e as práticas de um processo de inclusão social entre todas as categorias presentes na sociedade brasileira. A inclusão social é conquistada na ética, nos valores de liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade adotados pela educação escolar, desenvolvendo plenamente os sujeitos nas dimensões individual e social.

Na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o artigo 53, no Capítulo IV (Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer), descreve o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.<sup>27</sup>

O capítulo referido ainda descreve a participação dos pais ou responsáveis no processo pedagógico e nas propostas educacionais, além da responsabilidade do Estado em assegurar às crianças e adolescentes: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e préescola às crianças de zero a cinco anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do/a adolescente trabalhador/a; VII - atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Um tópico presente neste capítulo refere-se ao estímulo de pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídas/os do Ensino Fundamental obrigatório por parte do poder público, levando em consideração, no processo educacional, os valores culturais, artísticos e históricos característicos do contexto social da criança e da/o adolescente, garantindo-se a estas/es a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (artigos 57 e 58).

2

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Um exemplo de estímulo às pesquisas e experiências das/os alunas/os, garantindo sua liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura é o uso de documentos de arquivo em salas de aula e/ou nos setores arquivísticos, como complemento ao material didático escolhido pelas escolas. Professoras/es e arquivistas podem trabalhar em conjunto para desenvolver projetos de pesquisas de acordo com a faixa etária das/os alunas/os e o ciclo escolar em que se encontram (Ensino Fundamental ou Médio, EJA, Educação Quilombola, Educação Indígena, etc.). Envolver a comunidade e os responsáveis pelas/os alunas/os amplia a atuação dos projetos de pesquisa nos ambientes escolares.

O parecer CNE/CEB nº 7/2010 aponta a responsabilidade do poder público, da família, da sociedade e da escola para que o projeto nacional de educação tenha uma base forte de atuação, garantindo os seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização da/o profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A educação traz aos indivíduos, como descrito no parecer 7/2010, maior e mais efetiva participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. Para isso, é importante que o processo educativo envolva uma ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, indo além de uma racionalidade estratégico-procedimental para construir uma educação integral — deve-se levar em consideração o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora, com o intuito de atender a sociedade em constante transformação.

O Sistema Nacional de Educação e as diretrizes para a Educação Básica são questões frequentemente debatidas focando um objetivo comum, como articular e fortalecer o sistema nacional de educação em regime de colaboração. Os Estados brasileiros e o Distrito Federal tem características próprias de sistema educacional, devendo ter uma colaboração entre as partes

para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às

exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.<sup>28</sup>

Os autores do parecer 7/2010 (BRASIL, 2010, p. 15) descreveram a qualidade social da educação brasileira como "uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente", como garantido em um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3°). A oportunidade de acesso à educação, atualmente, estimula mais a quantidade de alunas/os em sala de aula, visando completar 100% de crianças e adolescentes matriculadas/os (universalização do acesso à educação), porém faz o mesmo com a qualidade, não garantindo a permanência das/os alunas/os nos estabelecimentos escolares e a sua construção do conhecimento nesses ambientes.

Ainda no parecer 7/2010, aponta-se a necessidade do aumento da jornada escolar das/os estudantes (crianças, adolescentes e jovens), principalmente oriundas/os de famílias trabalhadoras, em "espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens" (BRASIL, 2010, p. 21), abrangendo práticas educativas formais e não-formais. Um exemplo de prática educativa não-formal foi citado no capítulo de introdução, sobre a atividade desenvolvida pela professora Vanessa Guimarães, da Escola Municipal Anísio Spínola Teixeira (localizada no bairro Corte Oito, em Duque de Caxias/RJ), descrita pelo jornal Extra.

O governo federal disponibiliza apoio aos estados e municípios para professoras/es e recebe material didático referentes à temática étnico-racial através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que norteia as ações para melhorar a qualidade da Educação Básica dos entes que participam do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribui os livros das disciplinas às escolas públicas de acordo com as séries/anos. Os livros de História começam a ser distribuidos no 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com quadro disponível no site do Ministério da Educação<sup>29</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> BRASIL, Parecer CNE/CEB n.º 12/1997, p. 14.

Disponível em: <a href="http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao/item/4509-livros-por-ano-e-serie">http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao/item/4509-livros-por-ano-e-serie</a>.

#### 3.1 DISCIPLINARIDADES NA GESTÃO ESCOLAR INSPIRADO EM OLGA POMBO

Para a organização e gestão do currículo, é importante, por parte da instituição escolar, inserir as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, que orientarão as práticas pedagógicas das/os educadoras/es e organizarão o trabalho da/o estudante, baseando-se em um recorte de conhecimento. Sobre a análise de disciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinar e transdisciplinar, podemos ver estudo de Olga Pombo, desenvolvida observando a universidade, mas poderá ser aplica em ambiente escolar.

Olga Pombo pretende discutir, em texto intitulado Interdisciplinaridade e integração dos saberes, três momentos distintos sobre o tema do título: inicialmente, aponta uma proposta de estabilização da palavra interdisciplinaridade; em seguida, trata sobre a importância de uma relação mais intensa entre diferentes saberes frente a uma constante especialização das/os cientistas; e, por último, apresenta o alargamento do conceito de ciência e a transformação da Universidade como consequências da interdisciplinaridade como manifestação de uma transformação epistemológica em desenvolvimento. Para desenvolver primeiro momento, Pombo apresenta um debate em torno das palavras interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, muito usadas por pesquisadoras/es como sinônimos, porém sem fronteiras claramente delimitadas. Todas estas palavras estão ligadas à disciplinas, visando juntá-las (como em multi e pluridisciplinaridade), articulá-las (como em interdisciplinaridade) ou ainda ir além dos limites de atuação e estudo da disciplina (como em transdisciplinaridade), em diferentes níveis e/ou graus. Pesquisar envolvendo qualquer um desses termos seria, para a autora, expandir os campos de estudo das ciências, dissolvendo seu caráter estagnado através de justaposição, paralelismo, interação, confronto de perspectivas e integração entre as disciplinas.

Sobre o segundo momento, Pombo contextualiza a formação da ciência a partir da metodologia analítica empregada por Galileu e Descartes, o qual dividiria o total em pequenas partes para analisá-los de forma cada vez mais aprofundada e apresenta o quadro atual dessa ciência especializada. Porém a especialização traz mais complexidade às partes estudadas, não retomando o total quando somadas, necessitando assim associar outros fatores para que se chegue à totalidade esperada. A autora aponta, neste contexto, a questão da heurística, que tem como um ponto importante um olhar transversal para o processo de desenvolvimento da ciência, somado ao progresso mais especializado do conhecimento.

O momento em que há a necessidade de somar diferentes fatores para encontrar a totalidade esperada é o ponto de partida para a apresentação do alargamento do conceito de ciência e da transformação da Universidade como consequências da interdisciplinaridade como manifestação de uma transformação epistemológica em desenvolvimento. Essa conjuntura influenciou na constituição de novos tipos de disciplinas, como, por exemplo, as ciências de fronteiras, as interdisciplinas e as interciências, criando, consequentemente, novos problemas e novas práticas. O alargamento do conceito de ciência afetou a compreenção nítida das fronteiras entre as ciências e as esferas do cotidiano (política, economia, arte, vida das comunidades humanas, dentre outros), formando "um público cada vez mais informado, capaz de se interessar, de se inquietar, de mesmo exigir, criticar, protestar, resistir" (POMBO, 2005, p. 12) – a formação de um público mais interessado e informado se inicia no ambiente escolar, com ensino de qualidade, professoras/es bem preparadas/os e remuneradas/os, espaço físico bem estruturado, material didático e paradidático de qualidade, acesso às novas tecnologias, dentre outros fatores que estimulem as/os alunas/os a pensarem de forma crítica e trocarem conhecimento com as/os profissionais da educação e a comunidade.

A escola é caracterizada como um espaço coletivo de convívio, onde ocorrem trocas, acolhimento e aconchego entre alunas/os, professoras/es e funcionárias/os, aprendendo a valorizar a riqueza das raízes culturais das regiões brasileiras, ressignificando e recriando a cultura herdada e reconstruindo as identidades culturais. O espaço deve, então, ser reorganizado visando uma educação voltada a múltiplos sujeitos, com troca de saberes, socialização e confronto do conhecimento.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. [...] Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas<sup>30</sup>

É necessário superar a distância entre o ensino e a aprendizagem, incluindo recursos tecnológicos de informação e comunicação, incentivando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, inserindo-os no cotidiano escolar, criando assim um ambiente com a presença simultânea de cultura, arte, ciência e tecnologia.

A estruturação do ensino e de outros aspectos ligados à educação de diferentes formas

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p. 22-23.

estão diretamente relacionadas à organização da Educação Básica em etapas e modalidades. Há legislação que regulamenta a formação mínima das/os professoras/es de acordo com o nível em que trabalham, porém o censo escolar apresentou dados em que uma parcela das/os profissionais não tinha formação apropriada. Por outro lado, há professoras/es que se formaram em, pelo menos, duas graduações, atendendo às necessidades das/os professoras/es de se adequarem às disciplinas em que atuam, considerando um critério de equivalência do conteúdo temático da área específica do curso de graduação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontra-se normalmente professoras/es unidocentes, também chamadas/os de multidisciplinares ou generalistas de classe; enquanto nos anos finais, as/os professoras/es apresentam, em sua maioria, formação especializada nas disciplinas que ministram, podendo ter dispersão por diversos cursos.

Os estudos realizados pelo INEP apontam que, infelizmente, ainda persiste a presença de professoras/es leigas/os atuando nas escolas brasileiras, assinalando "a necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores" (INSTITUTO..., 2009, p. 49). Outras questões relacionadas à formação das/os professoras/es são as condições de trabalho das/os docentes e as configurações consequentes da organização das escolas e do perfil das/os professoras/es. As informações novas presentes nas pesquisas do INEP são importantes para o aperfeiçoamento ou a reestruturação de políticas de formação continuada, de promoção da qualidade de vida e das condições de trabalho das/os docentes.

## 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DAS/OS AFRO-BRASILEIRAS/OS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente tópico pretende analisar algumas questões que permeiam o ensino de História na Educação Básica brasileira, como, por exemplo, uma crítica à visão eurocêntrica dos temas e uma breve análise historiográfica sobre a legislação brasileira referente à educação.

Elio Chaves Flores analisa, em seu artigo *Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana* (2006b), o ensino de História da África na cultura escolar a partir do estado da arte na universidade e da legislação atual sobre as questões étnico-raciais em relação à História da África, baseando-se na hipótese de que as estruturas curriculares dos cursos de História reproduzem o princípio da mestiçagem para a Educação Básica, devendo assim ultrapassar os limites da seleção cultural. Tal seleção faz com que haja pouquíssimos conteúdos e currículos de História sobre as/os afro-brasileiras/os, considerando do mesmo

modo o predomínio do eurocentrismo na construção da História, deixando de lado as importntes contribuições de estudiosos africanos não só da disciplina História, como também da Filosofia, Artes, Sociologia, Matemática, dentre outras áreas de pesquisa.

O foco eurocêntrico dos estudos historiográficos nas universidades brasileiras foi se modificando lentamente ao longo dos últimos 25 anos, sendo pouco estimulado a particularidade curricular e a mudança de uma cultura acadêmica e escolar que ainda aponta a África e o africanismo nos contextos da escravidão e da expansão do capitalismo – as quatro divisões cronológicas (antiga, medieval, moderna e contemporânea) deveriam ser rompidas para que a História da África fosse ensinada fora desse desmembramento. Como descreve Flores (2006b, p. 66), "esta cultura escolar viria a ser enfrentada somente depois da Constituição de 1988, que tornou possível a criminalização do racismo no Brasil".

Outros pontos abordados pela Constituição de 1988 forneceram elementos importantes para reconsiderações curriculares, porém demoraram para atingir o universo escolar. Pode ser visto na carta constitucional uma nova representação da África no conceito de nacionalidade brasileira, a expansão desta nacionalidade às/aos africanas/os nascidas/os em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe a partir do reconhecimento da lusofonia pelo Estado brasileiro e a proteção das manisfestações culturais indígenas e afrobrasileiras pelo Estado.

Com a Lei nº 10.639/2003 instituindo o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, os cursos de graduação em História deveriam obrigatoriamente oferecer disciplinas, tópicos especiais e seminários relacionados à História da África e do africanismo para tornar a lei uma prática curricular, carecendo de pensar nas espacialidades e nas durações históricas que contribua na construção da negritude e dos referenciais curriculares da etnicidade na História. De acordo com Flores (2006b, p. 67-68 e 71), "trata-se de um programa em que o ensino da matriz cultural africana se constituiria numa barreira propedêutica contra o racismo à brasileira" e "trata-se, portanto, de ver como as determinações jurídicas, em curso no Brasil, apontam para a transição curricular do cânone mestiço para a diversidade cultural".

Elio Flores (2006b) aponta também para a complexidade da História da África, sua teorização com a adoção do conceito de etnia e a garantia da diversidade continental, exigindo do/a professor/a discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação para responder à questão "ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?", como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É observado pelo autor os fundamentos estéticos, políticos e éticos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como a estética da sensibilidade,

a política de igualdade e a ética da identidade. No contexto escolar, seria importante mesclar a aparelhagem conceitual universalista, a crítica de realidade temporal da história e a etnicidade em sala de aula. O primeiro tópico estabeleceria princípios republicanos e democráticos na cultura escolar, o segundo abordaria diferentes aspectos da realidade e o último tentaria implantar a matriz cultural africana na agenda escolar brasileira, visando "romper com uma história autocentrada, no nacional, na Europa, na religião cristã, na cultura branca" (SIMAN, 1999, p. 245-258 apud FLORES, 2006b, p. 78).

Elio Flores cita ainda uma agenda de quatro prioridades desenvolvida por Hebe Mattos, que implicaria em uma revolução historiográfica nos três níveis do ensino de História (Fundamental, Médio e Superior): 1. Criar condições para uma abordagem da História da África com a mesma profundidade dos estudos de História Europeia; 2. Historicizar o processo de racialização das/os negras/os nas Américas, relacionando com a memória da escravidão e na definição dos direitos civis no continente; 3. Incorporar a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil à formação das/os professoras/es; 4. Incorporar as novas pesquisas sobre experiências de criação e de transformações culturais identitárias, na experiência da diáspora africana, à formação das/os professoras/es do Ensino Fundamental. No texto das Diretrizes, este é a base para a prática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir de alguns princípios, como: 1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. Fortalecimento de identidades e de direitos; e 3. Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trouxe mudanças visando valorizar as/os professoras/es e alunas/os no processo de construção do conhecimento, por meio de diversas percepções do processo de aprendizagem e a necessidade de integração entre teoria e prática no campo da História. O reconhecimento da pesquisa histórica é aprimorada a partir do trabalho das/os educadoras/es com a diversidade de documentos e de fontes, instigando as/os alunas/os gradativamente a realizarem os próprios trabalhos com base nas escolhas de diferentes tipos de fontes de pesquisa, tornando as/os estudantes mais preparadas/os a selecionar e interpretar as informações mais apropriadas ao estudo proposto, confrontando com a respectiva realidade, como pode ser observado ao longo do capítulo 5, no qual foi apresentado algumas possibilidades de uso de seis documentos descritos no *Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX* escolhidos como exemplo para esta dissertação.

O campo pedagógico é caracterizado por Heynemann et. al como um aspecto fundamental da pesquisa e da difusão do acervo da instituição, apresentando incontáveis

possibilidades de uso de acordo com o tratamento conferido aos textos, apresentando às/aos alunas/os a possibilidade de superação do conhecimento comum, estimulando-os à pesquisar em fontes de época "como um modo fundamental para a constituição de autênticos sujeitos do conhecimento, capazes de construir a sua leitura do mundo" (HEYNEMANN et. al., 2005, p. 178).

Retomando a análise da disciplina História na educação escolar no Brasil feita por Marcos Silva e Selva Fonseca, os debates sobre o assunto envolvem pesquisas e publicações acadêmicas, produção de diretrizes curriculares, livros didáticos e paradidáticos, programas e projetos de formação de professoras/es. Tanto a disciplina História como o currículo escolar são resultados de seleções temporais e tendenciosas, envolvendo conhecimento e prática social, em permanente reconstrução, interligados às intencionalidades educativas presentes na política educacional implementada na década de 1990. Como descreve Silva e Fonseca (2010, p. 16-17):

[...] Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Esta citação mostra como as/os pesquisadoras/es e as/os profissionais da Educação são parciais em seu trabalho, refletindo crenças e ideologias predominantes no período em que desenvolveram suas atividades profissionais. Os pensamentos ideológicos, políticos e culturais presentes em cada período histórico influenciaram as atividades de pesquisa e pedagógicas, interferindo assim na neutralidade que, teoricamente, essas áreas deveriam ter.

Com esse contexto e em conformidade com o movimento acadêmico e político, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçaram "o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia" (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18). Este documento curricular apresenta uma proposta de organização em volta de eixos temáticos, sendo um desafio teórico e metodológico e uma postura crítica diante das redes de produção e de difusão do conhecimento histórico — os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental envolveriam dois eixos: 1. História local e do cotidiano, 2. História das organizações populacionais, enquanto os anos finais do Ensino Fundamental teriam outros

dois eixos, a saber: 1. História das relações sociais, da cultura e do trabalho, 2. História das representações e das relações de poder.

As/os professoras/es de escolas públicas e privadas passam por contradições e dificuldades em ministrar os conteúdos citados pelas leis de 2003 e 2008, por não terem formação inicial específica para esses tópicos, dificuldades para obtenção de material didático e paradidático<sup>31</sup> relacionado aos temas propostos, a necessidade de implantação e desenvolvimento de projetos de formação continuada e de revisão dos currículos das Licenciaturas, visando aqui preparar melhor as/os futuras/os professoras/es. A alteração recente na estrutura do Ensino Fundamental interferiu no ensino de História nessa etapa da Educação Básica e estimulou discussões sobre novas diretrizes curriculares nacionais no setor do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Lei nº 11.274/06 ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos, através de alterações na redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB.

O ensino de História passou por novas mudanças durante o governo de Michel Temer, assim como Filosofia, Sociologia e Artes, porém essa parte do assunto não será abordado nesse trabalho, devido às novidades que ainda estão sendo implementadas, oferecendo poucos elementos para análise, além da estrutura do atual trabalho não comportar análise de mais informações. As consequências das mudanças mais recentes ainda estão sendo sentidas pelas/os profissionais da Educação Básica e Superior, acarretando a adaptação de todos os níveis de ensino diante das novidades.

Entidades associativas e culturais de profissionais de História fizeram debates que enfatizaram a importância de estudos dedicados à África para aprofundamento da História do Brasil e da África para as/os alunas/os brasileiras/os, fazendo reflexões críticas e articulações com outros universos de etnias e um conjunto de questões de conhecimentos, considerando aqui que as identidades locais nacionais ou estrangeiras são histórias em aberto, em constante construção. É importante pensar as relações entre diferentes grupos sociais presentes em território brasileiro (africanas/os, indígenas, asiáticas/os, latinas/os-americanas/os, européias/eus, dentre outros), a formação de novas culturas híbridas a partir desses contatos e as sociabilidades próprias consequentes deles.

Marcos Silva e Selva Fonseca defendem que a alfabetização deve envolver diversas dimensões desse processo, ensinando as/os alunas/os a ler e compreender as palavras e, a partir disso, ampliar sua compreensão de mundo, História, Geografia e experiências humanas,

O livro Africanidades brasileiras e educação, organizado por Azoilda Loretto Trindade, apresenta alguns exemplos de materiais que poderão ser usados em salas de aula em escolas e universidades.

trazendo outra concepção de aprendizagem de Língua Portuguesa e de História. Como descrevem Silva e Fonseca (2010, p. 24): "[...] É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram".

O ensino de História abrange um papel educativo, formativo, cultural e político, além de sua relação com a construção da cidadania percorrer espaços de produção de saberes históricos. Há a preocupação em encontrar questões problematizadoras na disciplina, associada ao diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas, mostrando assim a complexidade das configurações das histórias vividas e ensinadas pelas/os professoras/es e também das histórias aprendidas pelas/os alunas/os. Baseando-se nas informações presentes nos currículos brasileiros de História, é perceptível as inúmeras mediações entre os sujeitos (alunas/os e professoras/es), saberes de múltiplas fontes (livros didáticos, documentos de arquivo, etc) e práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos diferenciados.

Uma questão importante a ser levada em consideração é a garantia do uso certo da informação, como aponta Charles Rodrigues e Ursula Blattmann. Para Rodrigues e Blattmann (2014), para agregar valor, é importante a aproximação da informação com o contexto de organização do arquivo, devendo ser correta, completa, com riqueza de detalhes e precisão, no formato adequado, disponibilizada no momento e propósito oportuno e no local correto. A informação pode ser usada no meio acadêmico e/ou em meio escolar, estreitando assim a relação entre alunas/os e arquivos. Para realizar pesquisa em setores arquivísticos, é imprescindível a presença da/o arquivista, para fazer o elo entre alunas/os e instrumentos de pesquisa e do/a professor/a, para orientação dos estudos. A abertura dos arquivos à diferentes grupos — pesquisadoras/es, escolas, cidadãs/ãos comuns, por exemplo — traz desafios às/aos profissionais de arquivo (arquivistas, técnicos de arquivo, historiadoras/es, etc.), devendo elas/es se atualizarem diante da evolução das demandas culturais ao mesmo tempo em que permanece o seu trabalho de erudito e técnico.

A pesquisa histórica, além de sua característica acadêmica, se apresenta como um elo entre academia e escolas. A UNESCO, inclusive, idealiza novas estratégias para a educação continuada, abrindo espaço para o arquivo introduzir novos métodos e gêneros de material escolar. O arquivo pode fornecer recursos documentais para várias disciplinas escolares além da História, atendendo, desse modo, o que está descrito na legislação de 2003 e 2008, ampliando a interação e a interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares. Essa ideia pode ser aplicada também nos cursos de graduação e pós-graduação (strito e lato sensu).

Silva e Fonseca apontam a relação entre as especificidades das culturas escolares e outros espaços culturais, mantendo diálogos entre si e atendendo às demandas dos espaços escolares, com formação das/os professoras/es em universidades, produção erudita continuada e divulgação científica e didática.

A produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino e História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise.<sup>32</sup>

No debate sobre a educação de História exposto por Silva e Fonseca, há alguns fetiches que devem ser enfrentados, como: 1. Os novos objetos; 2. *Dernier cri* (última palavra ou moda mais recente); 3. Isolamento entre a cultura escolar e outras culturas; 4. Academia como único lugar do saber; 5. Lei ou Estado salvando tudo, ignorando vontades intelectuais e políticas de atores sociais envolvidos no Ensino de História. O quarto fetiche poderia ser modificado, por exemplo, com o uso dos documentos de arquivo em sala de aula, ampliando as formas de ensinar os tópicos de História.

Como um exemplo prático desta modificação é vista no artigo *O Arquivo Nacional vai às escolas*, publicado na Revista Acervo por Cláudia B. Heynemann et. al. (2005). A História do Arquivo Nacional se desenvolve com a História Luso-Brasileira, sendo herdeiro da tradição administrativa lusa e com fundos e coleções gerados pela burocracia colonial que expressam a política metropolitana. A chegada da família real portuguesa ao Brasil transpôs órgãos da estrutura administrativa metropolitana e fundou instituições como Real Horto, Biblioteca Real e Museu Real, para que D. João VI tivesse pontos de apoio para o funcionamento das instituições em seu reinado em território americano.

Cláudia Heynemann et. al. (2005, p. 172) descrevem a constituição de acervos, de uma forma geral:

O recolhimento ou a reprodução de documentos da história colonial brasileira evidencia algo intrínseco aos arquivos como um todo: o processo constitutivo de seus acervos, muito mais do que a ideia de recomposição dos fragmentos de uma dada história do Brasil. [...] Grupos de trabalho, publicações, exposições, arranjos, são, direta ou indiretamente, intervenções que reconfiguram seu sentido, atribuindo valor a alguns conjuntos, destacando aspectos, permitindo e conduzindo algumas abordagens de pesquisa.

-

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> SILVA; FONSECA, Ensino de História hoje, p. 14.

As autoras citam o *Roteiro de fontes do Arquivo Nacional para a história luso-brasileira*<sup>33</sup>, que apresenta diferentes aspectos da documentação, não identificadas em instrumentos de pesquisa, e também cria outra dinâmica de consulta, relacionando documentos de diversas proveniências entre si. Foi criado um site temático, em que há abas (sala de aula e documentos) com informações sobre os documentos e os próprios digitalizados, possibilitando a sua utilização como fonte primária no ensino de História colonial. No site do documento, o Roteiro de fontes é caracterizado como uma base de dados envolvendo três mil e quinhentos conjuntos documentais, que foram indexadas por temas, lugares e nomes de instituições ou indivíduos, além de informações sobre o fundo (proveniência), o conjunto documental, o título do instrumento de pesquisa relativo a este conjunto, em língua estrangeira e outras informações complementares.

Sobre a relação entre ensino de História e acervos arquivísticos, Heynemann et. al. mostram a colaboração como uma importante tarefa para a principal instituição arquivística brasileira, abrindo à área de pesquisa do Arquivo Nacional uma oportunidade de reflexão referente aos arquivos, à produção historiográfica e ao ensino em História, "problematizando a relação entre os conteúdos programáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o acervo institucional" (HEYNEMANN et al, 2005, p. 174). Os documentos arquivados no Arquivo Nacional apresentam valor de patrimônio documental, por suas características, e também dinâmica de interpretação contínua de sua totalidade, dos nexos estabelecidos entre fundos e coleções e da materialidade dos diferentes suportes e formatos.

A interdisciplinaridade da História e da Arquivologia, surgimento de novas pesquisas, predomínio da História cultural, adoção de métodos de aprendizagem contrários ao binômio memorização-reprodução e considerando a perspectiva crítica estimulam as transformações nos domínios da Historiografía e da Arquivologia e interferem no ensino de História nas escolas brasileiras. Estudar a expressão escrita das sociedades, presentes nos documentos do Arquivo Nacional, promove "o contato com a noção de discurso e de alteridade, com as diferenças culturais, com a complexidade do tempo histórico, ultrapassando a fixidez de determinadas datas e eventos, com as diferentes dimensões comportadas pelos registros deixados" (HEYNEMANN et al., 2005, p. 174-175). A incorporação dos documentos no ensino incentiva as pesquisas e propaga a ideia da História como campo de conhecimento.

Somado ao espaço formal de ensino, é oportuno o destaque do peso e da importância do ensino não escolar, refletido por diferentes linguagens artísticas, publicações de difusão, jogos e outros materiais relacionados à informática na formação de uma cultura histórica,

O roteiro pode ser encontrado no site: <a href="http://www.an.gov.br/anac/">http://www.an.gov.br/anac/</a>.

estabelecendo diálogos reflexivos com os conteúdos formais. Infelizmente, esse procedimento é pouco explorado de forma sistemática no ensino escolar, o que poderia "superar confusões entre procedimentos e consequências indesejadas na formação de referências temáticas e interpretativas" (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30-31). Outro tópico importante ressaltado por Silva e Fonseca é a seleção do que será ensinado às/aos alunas/os, devido à impossibilidade de ensinar toda a matéria durante o período escolar. Para essa seleção, é importante a presença do/a professor/a diante da ampliação de temas, problemas e fontes, atendendo às disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber presentes no espaço da escola.

Considerando esse ambiente escolar democrático, desenvolvido principalmente a partir do final da primeria década do século XXI, o espaço engloba diversas possibilidades de ensinar e aprender, construindo uma concepção de História como disciplina formativa, indicando assim a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas a partir do processo de alfabetização. Os saberes, valores, ideias e atitudes são compartilhados entre alunas/os e professoras/es, associando às experiências pessoais de cada indivíduo, formando a consciência histórica das/os alunas/os dentro e fora do processo de escolarização, em diversos espaços educativos e por diferentes meios. É importante, para Marcos Silva e Selva Fonseca, a valorização permanente das vozes dos sujeitos na ação curricular, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania.

Helena Pinto apontou, citando H. Cooper<sup>34</sup>, a importância de ensinar desde os primeiros anos de escola, considerando a capacidade das crianças de operar conceitos de validade, de resolver questões históricas mais complexas gradualmente e de aprender conceitos históricos abstratos interligados aos concretos. Além disso, explicitou a relevância de utilizar fontes patrimoniais e estimular a educação patrimonial nas escolas (o que não ocorre normalmente em Portugal e em outros países).

[...] Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos históricos pelos alunos e a interpretação dos contributos culturais, sociais e econômicos de diversos grupos nas suas comunidades. [...]<sup>35</sup>

É importante, para Pinto, estimular nas/os alunas/os a reflexão sobre os seus valores e práticas quotidianas e também sobre a compreensão histórica e a construção de uma

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> COOPER, H. Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Morata, 2002.

PINTO, Educação patrimonial e educação histórica, p. 206-207.

identidade inclusiva por meio da articulação entre diferentes espaços históricos, confrontandoos com conjuntos de questões históricas pertinentes ao seu grupo, a sua localidade e às
sociedades nacional e mundial. Para amparar esse estímulo às/aos alunas/os, poderia ter a
produção de materiais educativos envolvendo diferentes concepções de patrimônio e as
possibilidades de abordagem e uso das fontes patrimoniais (no contexto pesquisado por
Helena Pinto). O mesmo poderia ocorrer no contexto escolar brasileiro, com os documentos
arquivísticos por exemplo, como uma forma de exploração do patrimônio local, com o
objetivo de desenvolver a compreensão da evidência pelas/os alunas/os, "envolvendo-os na
construção do seu conhecimento histórico" (PINTO, 2015, p. 217).

De acordo com Nilma Gomes (2012, p. 22),

[...] Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

Anderson Ribeiro Oliva aborda, no artigo *A história africana nas escolas brasileiras*. *Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)*, uma discussão entre a legislação brasileira sobre o ensino de História da África vigentes desde a década de 1990 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs], Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e as leituras e opiniões desenvolvidas por alguns africanistas sobre o tema, porém há uma lacuna na aplicação do tema nas salas de aula.

De acordo com Oliva, há poucas experiências escolares sobre as/os africanas/os antes da promulgação da lei nº 10.639/03 e, após isso, soma-se as tentativas de aplicação ou cumprimento da lei por meio de cursos de especialização, extensão, formação de professoras/es, seminários, congressos e publicações, tentando contemplar diferentes objetos ligados à abordagem em sala de aula das trajetórias e características históricas e africanas.

[...] É fundamental um entendimento mais pontual sobre a legislação existente acerca do citado objeto e da opinião de alguns de nossos africanistas sobre o ensino da história africana. Se, as atividades marcadas pela excelência de seus executores e de seus conteúdos proliferam, outras,

têm se demonstrado deficientes em suas intenções e encaminhamentos.<sup>36</sup>

Antes da promulgação da legislação supracitada, a presença de História da África nos currículos e livros escolares era insignificante, "associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África" (OLIVA, 2009, p. 144). Posteriormente, a aproximação com tema foi lenta e gradual na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio). Um dos objetivos principais do Ensino Fundamental, presente no PCNs, é o reconhecimento e a valorização, por parte das/os estudantes e professoras/es, da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro (OLIVA, 2009), além de conhecer os aspectos socioculturais de outras populações, ensinando os grupos a serem contra qualquer discriminação e preconceito. Desde a LDB, já existia a determinação de abordar a História do Brasil nas escolas considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias (matrizes indígena, africana e européia principalmente) para a formação da população brasileira.

\*\*\*\*

O presente capítulo aproximou algumas informações presentes em documentos oficiais do MEC e da legislação brasileira sobre educação com conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, desenvolvidos por Olga Pombo. Ademais, exaltou a importância de uma revisão da História Afro-Brasileira (e Indígena, de acordo com as leis de 2003 e 2008), considerando aqui a visão de africanas/os e afro-brasileiras/os (assim como dos indígenas e seus descendentes), quebrando assim a superioridade da visão eurocêntrica.

Outro tópico importante abordado é a formação das/os professoras/es e outras/os profissionais da educação para aplicarem as leis de forma mais correta possível, sem estímulo ao racismo e preconceitos. Uma dúvida pode surgir entre essas/es profissionais refere-se à validade e à viabilidade de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, etc., já que houve mudanças na legislação específica sobre ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira após 2008, principalmente durante o Governo Temer.

No próximo capítulo, trabalharemos com alguns conceitos de Arquivologia, como instrumento de pesquisa e catálogo, além de informações sobre o catálogo produzido pelo setor de Arquivo Histórico do Museu Histórico Nacional, com o objetivo de esclarecer

OLIVA, A história africana nas escolas brasileiras, p. 144.

algumas atividades das/os profissionais de arquivo e mostrar as possibilidades de aproximação entre essas atividades, o trabalho das/os profissionais de educação e a participação da comunidade.

# 4 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E OS ARQUIVOS EM MUSEUS: O CATÁLOGO DA DOCUMENTAÇÃO REFERENTE AO NEGRO NO BRASIL, SÉCULO XVII AO XX (ARQUIVO HISTÓRICO, MUSEU HISTÓRICO NACIONAL)

Os instrumentos de pesquisa possuem formas padronizadas e reconhecidas por denominações clássicas, como, por exemplo, guias, catálogos, inventários, índices e edições de fontes, cada um desses impondo certos critérios que, por sua vez, criam possibilidades de uso diferenciadas. As informações presentes em cada tipo de instrumento de pesquisa serão usadas de diferentes formas, devido a cada dispositivo atender a um eixo temático dentro da gestão da informação. Como aponta o Arquivo Nacional (1988, p. 6), "para um pesquisador é importante saber se existem fontes sobre aquilo que deseja estudar. Se são suficientes, onde estão e como atingi-las". Como afirma Ricardo Andrade (2010), a maior parte da documentação histórica no Brasil está custodiada por instituições públicas, especificamente nos arquivos públicos estaduais e no Arquivo Nacional, onde possuem maiores acessos a recursos técnicos e financeiros.

Os procedimentos de construção dos instrumentos de pesquisa mudaram com o passar dos anos, como resultado da evolução das disciplinas da Arquivologia. O aumento da complexidade teórica da Arquivologia, com apoio da ISAD (G)<sup>37</sup>, deu maior importância aos dados contextuais, necessários para a criação da representação arquivística. De acordo com Heloísa Liberalli Bellotto (2007), há uma seqüência lógica e ideal na produção de instrumentos de pesquisa em arquivos permanentes — do guia aos inventários e destes aos catálogos. O quadro de arranjo e o guia são considerados indispensáveis pela autora, pois são a partir deles que os fundos serão inventariados a curto e a longo prazos, sendo a seqüência de prioridades estabelecidas através da política de descrição de cada instituição.

Os instrumentos de pesquisa permitem a identificação, o rastreamento, a localização e a utilização de dados através do processo de descrição, sendo o primeiro contato entre as/os usuárias/os e o acervo, até então, de acesso limitado. Há os instrumentos genéricos (globalizantes), os parciais (detalhados e específicos), os de uso interno (auxiliar do trabalho do arquivista) e a publicação de documentos na íntegra. Como descreve Dunia Llanes-Padron (VALENTIM, 2012, p. 176) sobre descrição:

Disponível em: < <a href="http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes\_textos/isad\_g\_2001.pdf">http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes\_textos/isad\_g\_2001.pdf</a>.

[...] quando a arquivística se converte em uma ciência, a descrição começa a facilitar o controle dos documentos e o acesso aos pesquisadores nos arquivos históricos. Na atualidade esta atividade tenta alcançar uma integração entre a manutenção da evidência e o acesso à informação, convertendo-se em um processo dinâmico e interativo que começa na própria gênese dos documentos e se extende através de todo seu ciclo de vida, incluindo a fase de preservação permanente.<sup>38</sup>

A descrição é um procedimento que apresenta as principais informações sobre os documentos arquivísticos (contexto de criação, autor, tipo, espécie, dentre outros itens presentes nas normas internacionais e nacional de descrição). As informações registradas nesse processo fornecem material importante para a elaboração dos instrumentos de pesquisas.

A UNESCO promoveu debates sobre as políticas nacionais de informação durante as décadas de 1960 e 1970, relacionando os temas sobre papel dos arquivos, a questão do direito à informação e a necessidade de transparência por parte do Estado. Além disso, de acordo com Carlos Alberto Ávila Araújo no artigo *Potencialidades do diálogo entre a Arquivologia, a Biblioteconomia, a Museologia e a Ciência da Informação* (VALENTIM, 2012, p. 224), há estudos relacionados à questão do poder de posse dos documentos em variadas ocasiões, como, por exemplo, nos processos de descolonização da África e da Ásia. Isso pode ser utilizado como inspiração para uma aproximação maior entre a sociedade brasileira e as instituições de custódia, visando não apenas as pesquisas acadêmicas, mas a construção da cidadania e a busca por direitos. As escolas podem ajudar nessa aproximação através da educação e do envolvimento das/os funcionárias/os, profissionais da educação, alunas/os, famílias e comunidade escolar.

#### 4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa são meios de difusão das informações presentes nas instituições e produtos finais de uma gestão realizada pelo arquivista – gestão de documentos arquivísticos e gestão da informação arquivística –, proporcionando o acesso seguro e contínuo aos documentos. O gerenciamento das informações através de metodologias apropriadas seria o primeiro passo da/o arquivista, antes mesmo do estudo sobre o controle de

Tradução nossa. "cuándo la archivística se convierte em una ciencia, la descripción comienza a facilitar el control de los documentos y el acceso a los investigadores em los archivos históricos. En la actualidad esta actividad trata de lograr una integración entre el mantenimiento de la evidencia y el acceso a la información, convirtiéndose en un proceso dinámico e interactivo que comienza en la própria génesis de los documentos y se extiende através de todo su ciclo de vida, incluyendo la fase de preservación permanente".

acesso, com o objetivo de possibilitar o contato de forma eficiente e segura às/aos usuárias/os. A descrição, por exemplo, permite a sistematização de informações durante a organização dos documentos arquivísticos, ajudando a constituir ótimos instrumentos de pesquisa (LOPEZ, 2002).

O conceito de instrumentos de pesquisa é caracterizado por Lopez (2002, p. 10) como "ferramentas utilizadas para descrever um arquivo, ou parte dele, tendo a função de orientar a consulta e de determinar com exatidão quais são e onde estão os documentos". No Dicionário de Terminologia Arquivística (2005, p. 108), esse conceito é empregado normalmente em arquivos permanentes e caracterizado como um "meio que permite a identificação, localização ou consulta a documentos ou a informações neles contidas".

Partindo da idéia de Andrade de que instrumentos de pesquisa são produtos dos processos de representação da informação, a descrição arquivística explicita o contexto e o conteúdo dos conjuntos e unidades documentais de acervos de valor secundário<sup>39</sup>, baseando-se na Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística – ISAD (G). O arquivista deve levar em consideração alguns elementos na descrição arquivística, como contexto de criação e outras informações retiradas do próprio conjunto documental descrito, envolvendo assim a descrição de conteúdo, estrutura e contexto dos documentos, resguardando a imparcialidade e a autenticidade da evidência. A descrição arquivística também está ligada à autenticidade do documento por explicitar às/aos usuárias/os como a/o arquivista está resguardando essa característica do documento. Além disso, "a descrição arquivística garante a compreensão ampla do conteúdo de um acervo, possibilitando tanto o conhecimento como a localização dos documentos que o integram" (LOPEZ, 2002, p. 12).

Ana Paula de Moura Sousa et. al. incluem a Norma Internacional de Registro de Autoridade Arquivística para Entidades Coletivas, Pessoas e Famílias – ISAAR (CPF)<sup>40</sup> também na descrição arquivística, junto com a ISAD (G)<sup>41</sup>. Os autores caracterizam a

.

Documentos com valor secundário podem ser, de acordo com Bellotto: 1. Os que continuam a apresentar valor administrativo, jurídico, financeiro para a administração de origem ou para outras administrações; 2. Os que podem ter valor para a proteção dos direitos cívicos, jurídicos e de propriedade; 3. Os que possuem valor de testemunho ou de "documentação funcional"; 4. Os que tenham valor de informação. O ideal seria o arquivista contar com o auxílio de profissionais especializados em outras áreas, como, por exemplo, o historiador, o jurídico, o administrador, o geógrafo, o economista, porém mantendo sua responsabilidade final pela determinação de valor secundário. O Dicionário de Terminologia Arquivística (2005, p. 172) descreve valor secundário como "Valor atribuído a um documento em função do interesse que possa ter para a entidade produtora e outros usuários, tendo em vista a sua utilidade para fins diferentes daqueles para os quais foi originalmente produzido".

Essa norma visa tratar os pontos de acesso na descrição arquivística, garantindo a compreensão dos conceitos e uma melhor prática na gestão dos arquivos, complementando assim a ISAD (G) por permitir a ligação entre as autoridades produtoras e os documentos produzidos. Disponível em: <a href="http://conarq.gov.br/images/publicacoes-textos/isaar-cpf.pdf">http://conarq.gov.br/images/publicacoes-textos/isaar-cpf.pdf</a>>.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Sousa et. al. apontam as principais características do ISAD (G), assim como fez Andrade: descrição em

atividade de descrição arquivística como:

[...] o ato de descrever e representar as informações contidas em documentos e/ou fundos de arquivo, gerando instrumentos de pesquisa (inventários, guias, catálogos, etc.), os quais explicam os documentos de arquivo quanto a sua localização, identificação e gestão, além de situar o pesquisador quanto ao contexto e os sistemas de arquivo que os gerou. As atividades de descrição são importantes em um arquivo porque garantem a compreensão do acervo arquivístico.<sup>42</sup>

Existe também a NOBRADE – Norma Brasileira de Descrição Arquivística –, estabelecendo instruções para a descrição de documentos de acordo com ISAD (G) e ISAAR (CPF), adaptadas à realidade brasileira. As normas de descrição, quando aplicadas, possibilitam a troca de informações e melhoram o acesso aos documentos, facilitando o trabalho da/o profissional de arquivo por servirem de parâmetro para descrever e organizar o acervo (SOUSA et. al., 2006).

#### 4.2 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DE CATÁLOGO

Catálogo é descrito por Bellotto (2007) como um instrumento que descreve unitariamente as peças documentais de uma série ou mais, ou ainda de um conjunto de documentos, respeitada ou não a ordem da classificação. É mais bem aplicado em fundos pessoais, fundos fechados de órgãos de pequena amplitude e curta duração ou em casos de fundos com arranjo que não é funcional e sem séries homogêneas e lógicas que possibilitem uma descrição coletiva, além de fundos fechados de órgãos muito antigos que sofreram baixas consideráveis de documentos e séries, partes ou conjunto delas de interesse especial e com denso conteúdo. Por sua vez, o conceito é descrito no Dicionário de Terminologia Arquivística (2005, p. 45) como "instrumento de pesquisa organizado segundo critérios temáticos, cronológicos, onomásticos ou toponímicos, reunindo a descrição individualizada de documentos pertencentes a um ou mais fundos, de forma sumária ou analítica". Já Lopez (2002) baseia-se nas obras do ISAD (G) e Dicionário de Terminologia Arquivística para apontar a compreensão dos documentos dentro de suas relações orgânicas com as atividades que os produziram como uma característica fundamental do catálogo. Este instrumento de pesquisa é elaborado quando as séries já estão organizadas e inventariadas.

Por ser uma representação descritiva de cada documento do fundo, os dados estrutura multinível, envolvendo descrição do geral ao particular, informação relevante para o nível de descrição, relação entre descrição e não repetição da informação.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> SOUSA et. al., Princípios da descrição arquivística, p. 41.

necessários à identificação e ao resumo seguem uma seqüência, podendo o corpus do catálogo aparecer por quadros<sup>43</sup> ou por verbetes individualizados<sup>44</sup>:

- Caracterização diplomática-semântica-jurídica-administrativa do tipo documental ou da função administrativa que originou a produção/recolhimento dos documentos componentes da série descrita;
- 2. Datas-baliza (datas-limite);
- 3. Quantidades de documentos ou de unidades de arquivamento;
- 4. Notação ou cota;
- 5. Observações quanto ao arranjo, se houver.

Esses elementos são antecedidos de introdução, na qual são expostas as justificativas de tratamento unitário, a não-uniformidade dos conteúdos dos documentos, a importância que possam ter para a pesquisa sobre certos temas referenciados, as técnicas empregadas na elaboração do instrumento e o tratamento diverso que se tenha dado a algum grupo ou a alguma unidade documental. Ao final do catálogo, é importante elaborar os índices de assunto, de nomes e de lugares, abordando temas E assuntos presentes nos documentos através de palavras-chave.

## 4.2.1 INFORMAÇÕES PRESENTES NO CATÁLOGO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

O catálogo do Museu Histórico Nacional foi criado no contexto de comemoração do Centenário da Abolição no Brasil, com o intuito de divulgar seu acervo sobre a/o negra/o no Brasil. De acordo com Denise Portugal, chefe da Divisão de Arquivo Histórico no ano de criação do catálogo, ele foi ordenado em três sub-temas, "atendendo às necessidades de informação que se delinearam ao longo do corrente ano"<sup>45</sup>: 1. O negro na sociedade escravagista; 2. Em prol da libertação dos escravos; e 3. O negro após a abolição.

Uma das funções mais importantes de um museu é difundir o seu acervo tornando-o cada vez mais acessível ao público. [...] O Catálogo certamente será instrumento enriquecedor para os historiadores, sobretudo os

.

Os quadros são utilizados quando há dados comuns a todos os documentos da série descrita, sem necessidade de repetição, sendo suficiente colocá-los em colunas.

O uso dos verbetes ocorre quando há diversidade nas espécies dos documentos, principalmente nas séries por função, o que modifica também os dados conseqüentes. A ordem interna dos verbetes deve ser: 1. Espécie documental; 2. Emissor; 3. Destinatário; 4. Função; 5. Ação; 6. Data tópica; 7. Data cronológica; 8. Assinatura(s); 9. Quantidade de páginas; 10. Anexos ou observações (se houver); 11. Notação de localização.

PORTUGAL, Denise. "Nota explicativa" IN MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (BRASIL), Departamento de Acervo, Divisão de Arquivo Histórico, Rio de Janeiro. *Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX*. Rio de Janeiro, 1988.

especialistas em estudos afro-brasileiros, contribuindo de forma permanente para a ampliação das fontes de conhecimento sobre o tema. 46

De acordo com a nota explicativa do Catálogo, as fontes foram organizadas para a publicação dentro de cada sub-tema em função de suas espécies documentais: para a documentação iconográfica (desenhos, gravuras e fotografias), adotou-se uma única ordem alfabética, por autor, e, na ausência deste, por título; para a documentação textual (manuscrita, datilografada ou impressa), estabeleceu-se a ordem alfabética pelo tipo (categoria legal) do documento. O catálogo é apresentado por Solange de Sampaio Godoy, Diretora Geral do Museu Histórico Nacional, como resultado parcial dos trabalhos de democratização da informação e de organização e conservação da documentação, realizadas pela instituição, principalmente a Divisão de Arquivo Histórico, responsável pelo instrumento de pesquisa.

Os documentos listados no catálogo, no total de 274 itens, foram recuperados de algumas coleções do acervo, a saber: Alfredo Norfini, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Antônio Mendes Barreto, Antônio Simões da Silva, Augusto Malta, Baronesa de Loreto, Conselheiro João Alfredo, Deodoro da Fonseca, Documentos Iconográficos Avulsos, Documentos Textuais Avulsos, Eusébio de Queiróz, Família Brás Carneiro Leão, Família Imperial, Família Muniz Barreto de Aragão, Família Ottoni, Ferdinand Denis, Frederico Tironi, Galeria dos Ministros Brasileiros, Garcia Leão, Johann Moritz Rugendas, Jornal do Commercio, Juan Gutierrez, Manuel Bandeira, Nair de Tefé, Pedro Américo, Sebastien Auguste Sisson, Silvestre da Silva Araújo e Uniformes Militares. A Coleção Wanderley Pinho foi citada na nota explicativa por conter documentos textuais referentes às/aos negras/os no Brasil, porém elas/es não foram incluídas/os por estar na fase de tratamento em 1988. Atualmente, a Coleção citada encontra-se inventariada, podendo ser pesquisada no Arquivo Histórico, mediante marcação de horário para pesquisa junta à/ao responsável pelo setor.

O Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX apresenta algumas informações gerais sobre o setor que o produziu – a Divisão de Arquivo Histórico, como o contexto de criação do instrumento de pesquisa, a quantidade aproximada de documentos presentes no acervo, as datas-limites (século XIX – século XX), a especificação das espécies documentais<sup>47</sup> presentes no acervo (documentos textuais e documentos iconográficos), a divisão do catálogo em sub-temas de acordo com informações advindas das consultas realizadas em 1988, uma breve explicação sobre a organização interna

GODOY, Solange de Sampaio. "Apresentação" IN Op. Cit.

O termo espécie documental, de acordo com o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, significa a divisão de gênero documental que reúne tipos documentais por seu formato. ARQUIVO NACIONAL (BRASIL), Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, p. 85.

de cada sub-tema, a citação das coleções do Arquivo Histórico pesquisadas para o desenvolvimento do trabalho em questão e, finalmente, o que se pretende fazer após a divulgação do catálogo.

O que deve ser ressaltado inicialmente que a chefe da Divisão de Arquivo Histórico, Denise Portugal, informa na *Nota Explicativa* que o acervo sob sua responsabilidade está organizado em coleções e não em fundos. De acordo com o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, o termo coleção caracteriza-se como um "conjunto de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente" Já o termo fundo refere-se a um conjunto de documentos de uma mesma proveniência, equivalendo-se ao significado de arquivo<sup>49</sup>, podendo se dividir em fundo aberto ou fundo fechado. A denominação coleção dada aos conjuntos do Arquivo Histórico do MHN deve-se, na maior parte das vezes, em como esses conjuntos foram reunidos antes da doação para o setor. Os inventários sobre as coleções têm poucas informações sobre a doação, contendo apenas o número do processo de doação e o ano em que ocorreu tal ato – quando essas informações aparecem!

Por diferentes motivos, muitas informações se perdem. Vários processos podem não ter sido descritos da forma ideal, deixando de abordar questões importantes, como, por exemplo, o nome completo do doador e como os documentos chegaram até o arquivo. Aparecem nesses processos apenas dados sobre os documentos doados, seguidos de breve descrição quando necessário. Os documentos relativos a esses processos de doação não estão de fácil acesso a qualquer pesquisador/a. Somente a/o responsável pelo setor ou outra/o funcionária/o do Museu podem ter acesso – neste último caso, quando há doação de objetos que não são arquivísticos em um mesmo processo, esses objetos são devidamente enviados a outros setores do MHN, como a Reserva Técnica, a Biblioteca e o setor de Numismática, de acordo com suas características físicas.

Em relação aos sub-temas — *O negro na sociedade escravista*; *Em prol da libertação dos escravos*; *O negro após a abolição* —, cada um é descrito na *Nota Explicativa* de acordo com os documentos citados. O primeiro sub-tema inclui todo documento produzido antes da Lei Áurea; o segundo relaciona os abolicionistas e as pessoas que tiveram participação oficial no processo da abolição; e o último indica os poucos testemunhos sobre a/o negra/o após maio de 1888, quando da assinatura da Lei Áurea.

Para a documentação iconográfica (desenhos, gravuras e fotografías), adotou-se uma única ordem alfabética, por autor, e, na ausência deste, por título; para a documentação textual

<sup>49</sup> IBID., p. 97.

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> IBID., p. 52.

65

(manuscrita e/ou impressa), estabeleceu-se a ordem alfabética pelo tipo (categoria legal) do documento. A descrição da parte iconográfica no catálogo do Arquivo Histórico (MHN) seguiu o seguinte modelo, observando que o título, , quando citado pelo autor, leva em consideração o idioma, mantendo-o na sua forma original:

Sobrenome, nome do autor. Título. Ano.

Tipo documental: Suporte; Cor; Tamanho.

Resumo.

Coleção, Notação de localização

A documentação textual no instrumento de pesquisa segue outro modelo de descrição, como veremos a seguir:

Tipo documental, cópia ou original, assunto. Data tópica, data cronológica. Caracterização do documento (manuscrito, impresso, datilografado).

Resumo.

Coleção, Notação de localização.

Ao final deste instrumento, há dois índices: um referente às coleções pesquisadas e um onomástico geral<sup>50</sup>, ambos citando o número de localização do documento no dispositivo em questão. As coleções inventariadas até 1988 passaram por atualização pelas/os funcionárias/os e estagiárias/os que passaram pelo setor após esse ano.

Um ponto interessante no catálogo é a organização interna do instrumento, dividido pelos temas e estes sub-divididos em documentação iconográfica e documentação textual, sendo seguido dos índices das coleções e onomástico geral, porém eles foram pouco desenvolvidos, faltando a abordagem de temas e assuntos. Outra ausência foi de uma maior explicação dos organizadores de como o instrumento foi realizado, contextualizando-o. Contém somente a nota explicativa e a apresentação, ambas curtas, contendo poucas informações sobre o processo de desenvolvimento. Algumas informações sobre a constituição do acervo do Arquivo Histórico será apresentado em seguida, no sub-tópico sobre os arquivos

De acordo com as observações contidas no catálogo, constam no índice onomástico geral uma relação de autores, retratados, missivistas e destinatários. Quando há nobiliarquia brasileira, os títulos devem ser procurados pelo último nome da pessoa. (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 1988).

em museus e a criação do MHN.

Grande parte do acervo pesquisado para este instrumento de pesquisa refere-se a arquivos pessoais, referente às pessoas que tiveram participação direta no movimento abolicionista ou no momento político que levou à assinatura da Lei Áurea, como, por exemplo, André Rebouças, Princesa Isabel, Eusébio de Queirós e Rui Barbosa. A maioria das coleções presentes no Arquivo Histórico do MHN foi doada, sendo as primeiras efetuadas quando da criação do Museu, em 1922, com Gustavo Barroso como primeiro diretor, defendendo a conservação dos objetos<sup>51</sup>. De acordo com Regina Abreu (1996), os atos de conversar e guardar presente na História estavam incorporados à função de fazer amar a pátria. A criação do MHN contribuiu para a construção do sentimento nacionalista nos indivíduos, que aprenderia a amar e respeitar seu país a partir dos ensinamentos dados no museu. Como descreve Aline Montenegro (2006, p. 22-23):

Concebendo a história como caminho para o conhecimento sobre o passado, mas também como uma espécie de religião cívica a ser praticada, Gustavo Barroso propõe, em 1911, a criação de um museu. Sua ideia parecia apontar para o museu como um templo, no qual os cidadãos deveriam praticar uma devoção à história pátria, culturando heróis e grandes acontecimentos ao contato com o que restava de tangível de épocas findas: as relíquias nacionais.

Porém essa construção de sentimento seria realizada a partir das elites, que resgatariam um passado histórico para desenvolver uma história nacional na instituição. Para isso, Gustavo Barroso "procurou recolher os símbolos das elites aristocráticas identificadas com a fundação da nação brasileira" (ABREU, 1996, p. 200), além de receber doações de particulares, confirmando esse modelo elitista. De acorco com Regina Abreu: "As elites aristocráticas formavam o segmento de maior penetração no Museu Histórico Nacional. [...] a instituição muito contribuiu para reabilitar o prestígio ameaçado desse grupo social". Essa visão foi modificada posteriormente, durante a direção do comandante Léo Fonseca e Silva, transformando o museu-memória de Barroso em museu-narrativa, privilegiando assim uma narrativa histórica através de uma cronologia de sucessão de regimes políticos, fazendo com que os objetos simbolizassem essa narrativa, perdendo, conseqüentemente, parte da capacidade de provocar lembranças.

O instrumento de pesquisa aqui analisado está presente nessa ideia de museu-narrativa,

Mais informações sobre a história do Museu Histórico Nacional pode ser visto em SANTOS, Myrian Sepúlvida dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, IPHAN, DEMU, 2006. 144p. Coleção Museu, memória e cidadania.

mantida por Solange de Sampaio Godoy, então historiadora, museóloga e diretora do MHN a partir de 1984. Ela revitalizou a instituição, recuperando sua credibilidade com um trabalho dinâmico em equipe e abrindo novos horizontes e perspectivas. Podemos considerar o catálogo como uma representação dessas mudanças, apresentando a organização adotada no museu através do trabalho especializado de profissionais da área da Museologia, História, Documentação, Arquivologia, dentre outras especialidades, que dividiram os objetos baseando-se em critérios como o tipo de material. Essa separação é criticada por Abreu por se perder a relação entre os objetos de uma mesma coleção, porém, o cuidado com cada tipo de objeto poderá ser maior, conservando-os por mais tempo. A relação entre os objetos não será perdida caso as/os funcionárias/os relatem suas ações através de instrumentos de pesquisa, que ficarão acessíveis às/aos colegas da instituição e às/aos usuárias/os.

A primeira parte do catálogo, intitulada *O negro na sociedade escravagista*, é dividida em documentação iconográfica e documentação textual. A iconografia desta parte envolve 87 itens documentais, em que as/os negras/os são representadas/os em diferentes situações do cotidiano, como, por exemplo, vestimenta, habitação, espaços públicos, festas e tradições populares, características físicas das/os negras/os escravizadas/os e tipos de trabalhos em que os/as escravos/as eram empregados/as. O tópico voltado para a documentação textual envolve 82 itens documentais, com descrição de anúncios, apólice de seguro de vida, auto de execução, avisos de cobrança, bilhete verbal, cartas (pessoais, alforria, compra e venda, matrícula de escravos), declarações (alforria, compra e venda), decretos, diploma, escrituras de venda, livro de registro de vendas, notas, ofícios, pareceres, passaportes, recibos de quitação e venda, relações de objetos ou escravos fugidos, requerimento, testamento, tratado.

A segunda parte, intitulada *Em prol da libertação dos escravos*, descreve documentos iconográficos e textuais relacionados à 15 abolicionistas e participantes oficiais no processo da abolição, contendo um total de 85 imagens e 4 documentos textuais sobre atividades e ações voltadas para a libertação das/os negras/os escravizadas/os. As/Os participantes do processo de abolição citados no instrumento são: André Rebouças, Antônio Frederico de Castro Alves, Diogo Antônio Feijó, Princesa Isabel, Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Câmara, João Alfredo Correia de Oliveira, Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo, José Antônio Pimenta Boeno (Marquês de São Vicente), José Antônio Saraiva, José Bonifácio de Andrada e Silva (o Moço), José Carlos do Patrocínio, José Maria da Silva Paranhos (Visconde do Rio Branco), José Mariano Carneiro da Cunha, Manuel Pinto de Sousa Dantas e Rui Barbosa.

A terceira parte, intitulada O negro após a abolição, contém 14 documentos

iconográficos e 2 documentos textuais, descrevendo atividades realizadas pelas/os africanas/os libertas/os ou homenageando a Princesa Isabel e a Lei Áurea. Ao final do catálogo, encontramos o índice das coleções e índice onomástico geral, como podemos observar no anexo.

#### 4.3 ARQUIVOS PÚBLICOS E ARQUIVOS EM MUSEUS — O CASO DO ARQUIVO HISTÓRICO NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Sobre arquivos públicos, Heloisa Liberalli Bellotto (2007) descreve sua função de recolher, custodiar, preservar e organizar fundos documentais oriundos da área governamental, organizando as informações que possam ser pesquisadas por administradoras/es, cidadãs/ãos e historiadoras/es. Além disso, apresenta, como atividade secundária, serviços editoriais, de difusão cultural e de assistência educativa, projetando esse tipo de instituição de custódia na comunidade e integrando em si as dimensões popular e cultural.

Em relação aos arquivos como setores de museus, como ocorre no Museu Histórico Nacional, esse setor absorve algumar características do museu, como descreve Maria Celina Soares de Mello e Silva (2013). Os arquivos de museus devem os seguintes pontos, definidos pela seção de mesmo nome do Conselho Internacional de Arquivos: 1. Definição e escopo; 2. Missão; 3. Status do arquivo; 4. Profissional arquivista; 5. Documentação do museu e arquivos pessoais; 6. Política de aquisição para coleta de materiais; 7. Critérios de retenção dos documentos do museu; 8. Arquivo corrente; 9. Localização e condições; 10. Arranjo, descrição e preservação; 11. Acesso. A partir disto, esses setores desempenham dupla função: recolher os documentos produzidos internamente pelo museu, e colecionar documentos de interesse do museu — a primeira função refere-se ao arquivo institucional e a segunda, ao arquivo permanente, podendo ser chamado de histórico, dependendo da definição e escopo definidos pelas/os funcionárias/os da instituição.

Em geral, o acervo arquivístico adquirido pelo museu trata-se de arquivos oriundos de pessoas e entidades privadas, na forma de arquivos e coleções pessoais, cujo conteúdo é compatível ao interesse dos objetivos da instituição, tanto pela temática, quanto pela relevância da atividade do/a produtor/a do arquivo. A complementação de temas e de coleções museológicas é um forte argumento nas políticas de aquisição de acervos.

#### 4.3.1 CRIAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

O Museu Histórico Nacional (MHN) foi criado e organizado em 1922 com a missão de "reunir em uma única instituição pública todas as relíquias relacionadas ao passado histórico do Brasil" Gustavo Dodt Barroso, membro da aristocracia nordestina, foi o responsável pela sua criação quando da grande exposição internacional comemorativa do centenário da Independência do Brasil, no final do governo de Epitácio Pessoa, com a preocupação de demonstrar a nação brasileira através de uma vertente militarista. Como apresentado por Vera Lúcia Bottrel Tostes (ex-diretora do MHN) na apresentação do livro *Museu Histórico Nacional: 90 anos e história*, a instituição "constituiu-se como o primeiro museu de história do país voltado à instrução pública", demonstrando seu pioneirismo nos campos da museologia e da prevenção do patrimônio nacional e sua grande capacidade de inovação e recriação de acordo com as demandas de cada época.

Barroso dava importância à tudo que fosse original e autêntico para assim exaltar os fatos e tentar despertar um sentimento patriótico, exibindo uma identidade nacional nesse museu como uma referência para o povo, mostrando que seu viés era histórico, construindo assim sua narrativa através do passado apresentado pelos objetos antigos, considerados por Helena Souza e Priscila Faulhaber como referências e comprovações desse passado.

As instalações do MHN situavam-se no edifício do antigo Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro, dividindo inicialmente o espaço com outras organizações governamentais, porém, com o tempo, foi ocupando todos os espaços (Fortaleza, Beco dos Tambores e Casa do Trem, ocupados até o final da década de 1960), permanecendo até os dias atuais. Inicialmente, o museu ocupou duas salas próximas do Palácio das Grandes Indústrias, expondo 643 objetos museológicos, expandindo-se após o término da Expansão Comemotativa do Centenário da Independência, em 1923. Após a total ocupação do espaço no final da década de 1960, o complexo arquitetônico alterou-se por meio de intervenções (revitalização e modernização) com o intuito de se adequar à ampliação do acervo e das exposições.

Gustavo Barroso promoveu "a valorização de feitos e heróis da História Brasileira, com o intento de promover uma imagem da Nação Brasileira", ao idealizar e criar o Museu Histórico Nacional e planejar suas exposições. Entre 1911 e 1912, teve o início da campanha para a criação de um museu de História, tendo Barroso escrito artigos reivindicando a existência de uma instituição voltada à preservação dos vestígios do passado e à instrução

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> BANDEIRA, O Arquivo Histórico no Museu Histórico Nacional In: GRANATO; SANTOS; LOUREIRO, Documentação em Museus, p. 69.

<sup>53</sup> SOUZA; FAULHABER, Patrimônio e Museus, p.1.

pública.

A organização dos objetos na exposição de 1924, organizada pelo próprio diretor Gustavo Barroso, seguia marcas de tradição antiquária, como, por exemplo, a observação de objetos isolados e a apreciação dos fatos aos quais se referem sem uma ligação entre eles, por meio de placas explicativas. No ideário da época, os objetos já representariam o passado e o papel social desempenhado, explicando-o por si, sem a necessidade de textos explicativos. A organização das exposições mudou a partir de 1930, quando Gustavo Barroso foi afastado do cargo de diretor por motivos políticos, sendo substituído por Rodolfo Garcia. Durante os dois anos em que foi diretor, Garcia trouxe inovações, articulando os objetos aos eventos, personagens e períodos históricos, construindo assim uma narrativa coerente. Tais inovações foram seguidas por Barroso quando voltou à Direitoria do MHN em 1932, até sua morte (1959).

## 4.3.2 A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

O Museu Histórico Nacional, incluindo o Arquivo Histórico, Arquivo Institucional e Biblioteca, são instituição e setores, respectivamente, detentoras de acervos culturais e espaços de guarda de memória<sup>54</sup> devido as "suas funções de dar acesso e preservar acervos culturais, no âmbito público ou privado"<sup>55</sup>.

Na teoria, as práticas de preservação devem ser bem definidas pela política de acesso e preservação da instituição para assim estabelecer a boa relação entre usuária/o, funcionárias/os e coleção, como nos apresenta Lygia Guimarães. Porém, na prática do Arquivo Histórico, essas práticas ainda devem ser consideravelmente melhoradas, pois seu acervo ocupa um espaço adaptado, não levando em consideração todos os requisitos ideiais de preservação. Ademais, as/os pesquisadoras/es ainda consultam o acervo original, o que pode, lentamente, deteriorar os documentos pesquisados. O que normalmente é disponibilizado às/aos usuárias/os para diminuir esse processo é um par de luvas e uma máscara descartável, ambos materiais descartáveis.

A organização da informação e do espaço físico do Arquivo Histórico do Museu Histórico Nacional pode ser analisado pela ótica apresentada por Ana Maria Barcellos Malin no artigo *Gestão da Informação Governamental: em direção a uma metodologia de avaliação*, resumindo as funções fundamentais do Estado, caracterizados como processos

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Termos usados por Lygia Guimarães, baseando-se em Pierre Nora, em seu livro Les Lieux de mémoire.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> GUIMARÃES, Preservação de acervos culturais In: SILVA, Segurança de acervos culturais, p. 75.

primários de informação, que estão ligados a uma ou mais estapas do ciclo de informação (coleta, produção, tratamento e distribuição), com o intuito de representar os domínios do Estado, de ser portador da versão oficial dos fatos, de tornar público os fatos e as regras institucionais a serem respeitadas (publicização), de prestar contas sobre a função e os recursos públicos (accountability) e de administrar uma organização permanente. A relação Estado-informação também pode ser compreendida pelo duplo caráter organizacional e institucional, os quais expressam duas razões para o valor da informação, descritas assim por Ana Malin (2006, p. 2): pelo lado institucional, o valor encontra-se no dever da publicização, da democracia, da accountability, da transparência, do monopólio da codificação oficial, da eqüidade de acesso, da função cartorial, enquanto pelo lado organizacional, o valor está contido na busca de eficiência ou eficácia, extendendo, ao campo do Estado, os procedimentos racionalmente ordenados e dos princípios gerenciais, em detrimento do espaço ocupado pelo poder de comando político.

## 4.3.3 CONSTITUIÇÃO DO ACERVO E ESTRUTURAÇÃO DO ARQUIVO HISTÓRICO

Inicialmente, não havia diferenciação entre documentos em suporte de papel e objetos tridimensionais, sendo tratados de forma única pelos técnicos da época para atender principalmente aos visitantes e ocupando o mesmo espaço, pois não tinha espaço físico nas instalações do museu que comportasse tantos documentos arquivísticos. Segundo José Bittencourt, os museus passavam por dificuldades relativas à falta de investimentos, falta de pessoal capacitado e ambigüidade governamental (muita atenção dos governantes, porém pouco apoio deles). Até o final da década de 1930, ainda não tinha uma separação entre documentos de diferentes suportes, como relataram os relatórios da época citados por Rosângela Bandeira, porém as transferências de acervo, as aquisições e as transferências de documentos não expostos foram formando um acervo documental e a uma identidade conceitual até então inexistentes. De acordo com José Bittencourt, a organização do acervo baseava-se de acordo com as diretrizes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

De acordo com Helena Souza e Priscila Faulhaber, o MHN estruturou-se museologicamente em duas seções: Arqueologia e História e Numismática, Filatelia e Sigilografia. Tal organização é vista no Art. 2º do Regulamento do Museu Histórico Nacional, em que diz: "Em duas secções se dividirá o Museu, a primeira das quaes formada de objectos

historicos em geral e a segunda de moedas, medalhas, sellos e peças similares."56.

O acervo foi adquirido através de, principalmente, doações de familiares de pessoas importantes históricamente, como, por exemplo, Pinheiro Machado e Hermes da Fonseca, e de outras instituições, tais como antigo Museu da Artilharia, Arquivo Nacional, Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, antigo Museu Militar, Casa da Moeda, Museu Naval, Escola Nacional de Belas Artes, antigo Arsenal de Guerra, Biblioteca Nacional, Biblioteca do Exército, Ministério da Guerra e Ministério da Viação. Compra, permutas, e transferências de instituições públicas e coleta de documentos foram outras formas do museu adquirir seu acervo, levando em consideração a relação com o/a doador/a ou com algum acontecimento histórico marcante. A constituição do acervo deste museu, de uma forma geral, leva em consideração seu conteúdo histórico, como descreveram José Bittencourt e Aline Montenegro et. al.:

[...] Para estar no museu de história, os objetos sempre deviam denotar pessoas ou eventos cuja qualidade de 'históricos' não pudesse ser colocada em dúvida. Neste ponto deparamos com um momento em que os especialistas atuavam como investigadores de indícios por excelência, pois desta maneira determinavam a 'historicidade' do objeto em si, ou seja, estabeleciam as relações dele com o vulto ou fato histórico.<sup>57</sup>

Moedas, condecorações, medalhas, uniformes militares, pinturas históricas, documentos e louças brasonadas, entre outros objetos, foram incorporados ao Museu, que, como organismo vivo, devia se impor pelo valor educativo de suas relíquias históricas, evocando a Nação pelos objetos representativos da sua grandeza.<sup>58</sup>

Segundo Rosângela Bandeira (2008), o conceito de Arquivo foi visto pela primeira vez em 1945, em um relatório do Museu Histórico Nacional, envolvendo, a partir deste momento, uma diferenciação entre os tipos de documentos anteriormente citados e, consequentemente, uma separação entre eles, na qual formou-se o Arquivo Histórico, com os documentos em suporte de papel. Podemos considerar também o arquivo como um espaço de acumulação ordenada dos documentos, textuais em sua maioria, criados por uma instituição ou pessoa no curso de sua atividade e preservados para a realização de seus objetivos, como apresenta Maria Celina Soares de Mello e Silva.

A partir da formação do arquivo como um novo setor do MHN, os documentos manuscritos e iconográficos não passariam mais por um processo de deterioração, como ocorria antes, quando estavam em contato direto com os visitantes do museu. Além disso,

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> BRASIL, Regulamento do Museu Histórico Nacional.

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> BITTENCOURT, Cada coisa em seu lugar, p. 160.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> MONTENEGRO, Museu Histórico Nacional, p. 37.

segundo Bandeira (2008), "com base nesta diferenciação do acervo, os itens passavam a ter um lugar definido e a relação com o visitante ocorria de forma diferente" Na prática, o acesso direto aos documentos arquivísticos diminuiu, sendo admitido no setor apenas as/os pesquisadoras/es.

A nomenclatura Arquivo Histórico foi dada ao setor de Arquivo a partir do Regimento de 1975, após a criação da Divisão de Documentação em 1954, com o regimento interno do MHN deste mesmo ano, envolvendo a Biblioteca, a Seção de Arquivo e o Gabinete de Fotografia. Já em 1987, o Departamento de Acervo foi criado, sendo responsável pelas atividades de documentação<sup>60</sup>, com inauguração das novas instalações do Arquivo Histórico e da Biblioteca. A partir da década de 1980, surgiram conceitos e práticas modernas relativos ao tratamento de documentos arquivísticos, tratando e organizando de forma correta as informações contidas no acervo, garantindo assim o acesso das/os visitantes e do público em geral.

O Arquivo Histórico do Museu Histórico Nacional guarda, aproximadamente, mais de 60.000 documentos, organizados por coleções e arranjados por titular, por assunto ou espécie documental<sup>61</sup>, referentes à organização do acervo e das coleções e ao processamento técnico. Um pouco dessa organização pode ser observado no instrumento de pesquisa anexado ao final deste trabalho.

# 4.3.4 PRESERVAÇÃO DO ACERVO PRESENTE NO ARQUIVO HISTÓRICO

O acervo sob responsabilidade do Arquivo Histórico está guardado em mapotecas e deslizantes, de acordo com seu tamanho. A sala onde o acervo arquivístico do setor está guardada foi adaptada para essa função, assim como as outras salas da instituição, visto que o espaço arquitetônico onde o MHN está localizado tinha, inicialmente, função militar<sup>62</sup>. O uso

59

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> BANDEIRA, O Arquivo Histórico no Museu Histórico Nacional In: GRANATO; SANTOS; LOUREIRO, Documentação em Museus, p. 71.

Atividades estas relativas à reunião, seleção, armazenamento, classificação, catalogação, indexação, recuperação e disseminação do acervo. Devido à importância do acervo como fonte de pesquisa, essa organização criou um importante sistema de informação, desenvolvendo metodologias e instrumentos que permitem recuperar, de forma eficiente, a informação.

BANDEIRA, O Arquivo Histórico no Museu Histórico Nacional In: GRANATO; SANTOS; LOUREIRO, Documentação em Museus, p. 73-75.

Para maiores informações, ver MAGALHÃES, Aline Monteiro et al. Misericórdia: um bairro na paisagem do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2017. 136p. E também: MAGALHÃES, Aline Montenegro. Culto da saudade na Casa do Brasil: Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959). Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 142p. (Coleção Outras Histórias, 49). Ademais, os Anais do Museu Histórico Nacional e dos Seminários Internacionais desenvolvidos pela instituição são ótimas fontes de pesquisa sobre a instituição e o espaço em que ocupa.

do espaço como instituição de custódia começou com a criação do museu em 1922, para a participação na Exposição Internacional do Centenário da Independência

Sua preservação insere-se na idéia apresentada por Lygia Guimarães em que a preservação do patrimônio cultural está diretamente ligada ao estabelecimento de políticas e estratégias da sociedade com o objetivo de guardar esse acervo nas melhores condições possíveis<sup>63</sup>. A preservação é feita para garantir o exercício da memória e da cidadania; a continuidade das manifestações culturais; o produto intelectual, a acumulação do conhecimento e do saber pelo homem no decorrer da história; e a manutenção dos elementos da natureza e do meio ambiente. Podemos ver essas justificativas através das finalidades das pesquisas realizadas tanto por pesquisadoras/es internas/os como pelas/os pesquisadoras/es externas/os – exposições, publicações científicas e jornalísticas, iniciação científica, pesquisas para monografias, teses e dissertações, entre outros.

A política de preservação adotada em todos os setores do Museu Histórico Nacional está fundamentada na missão desta instituição federal, prevista no Art. 1º de seu Rulamento, em que diz:

Art. 1º O Museu Historico Nacional, dependente do Ministerio da Educação e Saude Publica, terá por fim:

- a) recolher, classificar e expôr ao publico objectos de importancia historica e valor artistico, principalmente os relativos ao Brasil;
- b) concorrer por meio de cursos, conferencias, comemurações e publicações para o conhecimento da historia patria e o culta das nossas tradições;
- 1 exercer a inspecção dos Munumentos Nacionaes e do commercio de objecto artísticos historicos.<sup>64</sup>

De acordo com Guimarães, a decisão de preservação é realizada "por um grupo de trabalho criado especificamente para este fim"<sup>65</sup>. Tal grupo pode ser visto no Arquivo Histórico com a participação da responsável pela seção, que é arquivista, das/os servidores da Seção de Reserva Técnica e das/os servidores do setor de Restauração, que se reunem periodicamente, além do apoio técnico da Assessoria de Informática.

\*\*\*\*

Este capítulo apresentou informações específicas sobre o conceito de instrumento de pesquisa e de catálogo (tópicos 4.1 e 4.2 respectivamente), focando no exemplo do catálogo

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> GUIMARÃES, Preservação de acervos culturais In: SILVA, Segurança de acervos culturais, p. 73.

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> BRASIL, Câmara Legislativa. Regulamento do Museu Histórico Nacional, 1934.

<sup>&</sup>lt;sup>65</sup> IDEM, p. 74.

desenvolvido pelo Arquivo Histórico do MHN (tópico 4.2.1). O exemplo aqui dado se estende ao tópico 4.3, em que aborda algumas características gerais de arquivos públicos e de arquivos em museus, contando sucintamente a criação e a organização institucional do Museu Histórico Nacional, a estruturação do Arquivo Histórico e a constituição e preservação do seu acervo.

No próximo capítulo, é apresentado alguns exemplos de aplicação de documentos descritos no catálogo do Arquivo Histórico, do Museu Histórico Nacional, considerando as informações aqui descritas.

## 5 USO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DOS DOCUMENTOS ARQUIVÍSTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A difusão educativa dos acervos arquivísticos permanentes está presente no reconhecimento da importância que os seus documentos têm, dando maior visibilidade aos acontecimentos do passado e aos fenômenos sociais, sendo interessante inserir os arquivos nos assuntos cotidianos, como sugerem Gomes e Monteiro (2016).

De acordo com Bellotto, a relação entre estudantes e documentos pode ser abordada através de duas perspectivas: o contato direto da/o aluna/o com as fontes primárias e a possibilidade de selecionar documentos para o ensino da História, dentro dos conteúdos programáticos escolares. Esse contato com a História local (considerando aqui país, região, cidade, bairro, etc.) traz às/aos alunas/os "referências culturais que lhe permitem conhecer melhor e amar sua cidade e sua região e, talvez, interessar-se mais por essa história geral que lhe parece, muitas vezes, demasiado austera e afastada do seu meio"66. Para a (re)construção da História junto às/aos alunas/os, poderíamos nos basear no exemplo dos arquivos franceses, que desenvolvem as seguintes atividades juntos aos jovens: visitas, aula de História no arquivo, atendimento de alunas/os isoladamente ou em grupos, Concurso Jovem Historiador, divulgação de reproduções de documentos e publicações, exposição de originais no espaço do arquivo e atividades diversas. Para a escolha dos documentos a serem apresentados às/aos alunas/os, poderia adotar um dos seguintes critérios, citados por Bellotto (2007): um contato com documentos mais gerais selecionados pelo arquivista, uma seleção de documentos "sob medida" a pedido do/a professor/a ou uma solução mista envolvendo os dois pontos anteriores. Mas o ideal seria a alternância entre documentos-chave, documentos-testemunho e documentos humanos.

Um exemplo da utilização de documentos arquivísticos é a Caixa de Histórias, concebida e concretizada por integrantes do grupo Oficinas de História, com apoio da Faperj, CNPq e Petrobrás. Como descrito na apresentação do livro *O ensino de história em questão* (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2015, p. 10):

[...] Trata-se de uma proposta de educação patrimonial e ensino de história local, que envolve pesquisa, concepção e produção de atividades reunidas nessa Caixa, distribuída às escolas municipais do estado do Rio de Janeiro após realização de oficinas pedagógicas com os professores dessas escolas.

-

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> ERMISSE, 1979 apud BELLOTTO, Arquivos permanentes, p. 235.

É possível contar histórias às/aos alunas/os da Educação Básica, por meio desta caixa, usando fotografias, mapas, compact disks, fac-símiles de jornais, folhetos, livretos, dentre outros materiais, despertando e estimulando "o interesse pela história em geral e pela história local, em particular" (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2015, p. 10).

De acordo com Henrique Gaio, o aspecto central proposto pela história pública é o debate sobre estratégias de divulgação que possibilitem a ampliação do público utilizando novos meios de comunicação como ferramenta auxiliar de ensino e uma linguagem razoavelmente eficiente. O autor aponta para o papel do/a historiador/a como fundamental para a desnaturalização do cotidiano, a desconstrução de imagens engessadas e na proposição de um olhar perspectivado diante do passado, trazendo para o primeiro plano a alteridade resultante da articulação narrativa do pretérito.

A História pública é importante para a memória e a reorganização do passado pelos indivíduos, pois "a memória possui a função e o dever fundamental de conceder voz aos grupos antes silenciados por uma historiografia tradicional" (GAIO, 2015, p. 6), recebendo ajuda da História no debate historiográfico. Os documentos arquivísticos, por apresentarem informações administrativas e/ou de atividades de seus autores, podem ser considerados como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da História pública e patrimonial junto às/aos alunas/os da Educação Básica.

Na reportagem *A construção histórica do patrimônio público*, presente no dossiê nº 52 da revista digital ComCiência, é salientada a importância da conservação do patrimônio público, porém com críticas sobre a escolha do Estado no que manter. Deve-se considerar a relação da população com o local (o valor que a população local concede ao patrimônio), a contrução de identidades variadas (não se relaciona à identidade nacional) e a história do local.

Os documentos arquivísticos podem ser analisados pelo prisma da preservação da memória de uma determinada população, considerando as características próprias desses documentos. As informações contidas em diferentes suportes comprovam as atividades de pessoas físicas e jurídicas e recebem valores dependendo do uso (valor primário ou secundário). O patrimônio documental está inserido na temática de patrimônio cultural e deve receber a mesma atenção de preservação e conservação. O patrimônio cultural pode envolver diferentes objetos, como arquitetura, peças museológicas, livros, documentos arquivísticos, etc., dependendo de critérios específicos para as escolhas do que preservar. Como descrito na reportagem, o patrimônio histórico deve fazer sentido no cotidiano da população local, resgatando a noção de cidadania ao retomar o passado do bairro, cidade, estado ou país. A

relação entre presente e passado de uma localidade constrõe uma noção de continuidade e de identidade local.

[...] A participação social parece ser, portanto, um recurso-chave para se evitarem dois efeitos muito comuns nas cidades ou bairros antigos: a conversão em cidades-museu ou em cidades apropriadas apenas para uma elite de intelectuais, artistas e, sobretudo, especuladores que buscam acima de tudo valorizar a área para proveito próprio. O patrimônio cultural, parte da memória e se traduz, assim, num campo de lutas e disputas.<sup>67</sup>

Um exemplo prático de acesso aos arquivos está descrito na reportagem *Acervos permitem conhecer viajantes*, de Patrícia Mariuzzo e Sueli Mello, em que as autoras tratam dos documentos produzidos por viajantes em terras estrangeiras, em que descrevem detalhadamente o que foi observado, acompanhado (ou não) de desenhos feitos pelos próprios ou por outras pessoas que os acompanhavam durante as expedições. O valor desses documentos está em seu conteúdo, no tempo em foi escrito, no material utilizado, dentre outros detalhes. Porém, o contato direto das/os pesquisadoras/es estragam os originais, sendo necessárias ações de arquivistas, bibliotecárias/os e museólogas/os visando a preservação e a conservação dos mesmos, por meio de microfilmagem, duplicação fac-similar e digitalização (principais processos). Este último processo também auxilia na divulgação do acervo via internet.

Mariuzzo e Mello (2016) ressaltam a importância do acesso aos acervos e sua divulgação às/aos possíveis usuárias/os (estudantes e professoras/es universitárias/os e da Educação Básica, profissionais, cidadãs/ãos), pois pode levar à subutilização dos acervos com a ausência ou a ineficácia de divulgação e acesso, atraindo poucas/os pesquisadoras/es. As autoras citam alguns exemplos de acervos digitalizados, como a Biblioteca Mário de Andrade e a Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), ambos de São Paulo, e a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Outro exemplo de divulgação de acervos é visto na reportagem *Reencontrando e resgatando a história*, sobre o Projeto Resgate, caracterizada como uma proposta de recuperação de cerca de 300 mil documentos brasileiros referentes ao período colonial presentes no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa (aproximadamente 80% dos documentos sobre o período colonial brasileiro espalhados pelo mundo, os outros 20% estão em países que também tiveram relação com o Brasil, como França, Itália, Espanha e Holanda, desenvolvendo o Projeto Resgate II).

A ausência de uso da internet para divulgar o material do Arquivo Histórico (MHN)

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> ComCiência, dossiê nº 52, março 2004.

limita o acesso aos valiosos documentos presentes no setor. Somado a isso, a burocracia para a pesquisa também dificulta a ampliação de acesso à documentação e, consequentemente, limita as possibilidades de pesquisas para não pesquisadoras/es acadêmicas/os (alunas/os da Educação Básica, por exemplo). Até o momento em que esta pesquisa foi realizada, o único contato com o setor é via e-mail institucional, em que as/os funcionárias/os fazem as pesquisas necessárias para encontrar os documentos pedidos. Se, pelo menos, os inventários estivessem digitalizados e com fácil acesso pelo site do Museu Histórico Nacional, as/os usuárias/os poderiam realizar as pesquisas de casa ou de outros lugares com acesso à internet e pediriam pontualmente os documentos necessários para suas pesquisas. Ou ainda, com os documentos digitalizados, facilitar o acesso a eles via web, como ocorre com o site da Biblioteca Nacional, por exemplo.

O uso de arquivo como fontes por historiadoras/es e outras/os profissionais entra em um longo debate historiográfico, em que os documentos são analisados como provas de atividades e podem reconstituir uma sequência particular do passado por meio de uma narrativa científica, como descreve Henry Rousso (1996). A constituição de arquivos e bibliotecas ao longo do tempo fornecendo materiais para a História é debatida em Jacques Le Goff (2013) em *História e Memória*, no qual foi acompanhado da elaboração de métodos de crítica científica, que conferiram à História um aspecto de ciência, no sentido técnico.

Rousso aponta uma pergunta como importante para o debate sobre a escrita da História ou sobre a relação com arquivo: "qual é a pergunta para a qual o historiador procura uma resposta e quais são as fontes mais pertinentes para responder a ela?" (ROUSSO, 1996, p. 91). Le Goff apresenta questões sobre as críticas da noção de fato histórico e da noção de documento — o fato histórico não é um objeto dado e acabado, sendo construído pelo/a historiador/a em sua pesquisa e o documento exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro, transformando-se em monumento (conceito de documento monumento presente em: LE GOFF, 2013). No caso desta dissertação, os documentos arquivísticos possivelmente são acessados pelas/os professoras/es e alunas/os da Educação Básica visando responder questões relativas à História e Cultura Africana e das/os africanas/os no Brasil.

Outra possibilidade de análise para o uso de arquivos é o estímulo por parte das escolas em frequentar esses e outros espaços culturais, como bibliotecas e museus por exemplo, podendo criar ou desenvolver a pretensão à cultura. Esta ideia se aproxima do que foi desenvolvido por Pierre Bourdieu no capítulo "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", presente no livro *Escritos da educação* (BOURDIEU, 2012) e também das possibilidades de uso exemplificados por Heloísa Liberalli Bellotto.

O estímulo à cultura das/os alunas/os por parte das/os profissionais da educação remete ao que está presente na legislação brasileira específica sobre educação, como apresentado no capítulo 2 desta dissertação.

## 5.1 PRATICANDO POSSÍVEIS ANÁLISES DE TRABALHO COM DOCUMENTOS ARQUIVÍSTICOS

As/Os negras/os são decritas/os de diferentes formas no *Catálogo da documentação* referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX, de acordo com os documentos iconográficos ou textuais presentes no Arquivo Histórico do Museu Histórico Nacional. Alguns exemplos com possibilidades de aplicação de documentos de arquivo sob a custódia do setor supracitado e descritos no catálogo da instutuição em ambientes escolares ou em visita ao setor:

#### 1. Descrição:

CARLS, F. H. Casa de Detenção, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68.

Litogr., p&b; 21x28cm.

Vista do prédio. Vêem-se negros sentados na rua.

Coleção Iconográfica Avulsa, 59B.

**Possível aplicação:** uso da imagem para ilustrar a explicação sobre o tópico da História do Brasil em que negras/os africanas/os ou descendentes escravizadas/os presas/os em cadeias públicas eram usadas/os para trabalhos para o governo local ou imperial por um determinado período durante sua estadia na prisão. Em algumas cadeias públicas ou em batalhões de polícia ou do Exército, haviam espaços para açoitamento de escravas/os fugidas/os ou que cometiam outros crimes, como, por exemplo, assassinar suas/seus donas/os ou os capitães do mato — algumas situações, as/os donas/os pediam para que os militares açoitassem suas/seus escravas/os como castigo e exemplo para outras/os escravas/os.

As/os professoras/es podem aproximar essas situações de cárcere das/os negras/os escravizadas/os com as situações atuais de cárcere em cadeias públicas federais e estaduais, mostrando que as/os negras/os ainda são a maioria da população carcerária. Outra questão de aproximação com a realidade das/os alunas/os: quais prédios da região (bairro, município, estado) onde está localizada a escola foram construídas com mão-de-obra escrava? As/Os alunas/os poderiam pesquisar também, junto à família e às/aos vizinhas/os, como a

comunidade em que moram foi construída.



Ilustração 1: Coleção Iconográfica Avulsa, 59B

#### 2. Descrição:

CARLS, F. H. Ponte da Boa Vista, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68.

Duas litogr., p&b; 22x27cm.

Vêem-se vendedoras ambulantes negras.

Coleção Iconográfica Avulsa, 70B e 65C.

Possível aplicação: uso das imagens para ilustrar a explicação sobre o tópico da História do Brasil em que haviam escravos de ganho, tipo de trabalho escravo no qual as/os negras/os africanas/os ou descendentes poderiam ganhar seu próprio dinheiro e pagar uma taxa a combinar com seu/sua senhor/a, como um aluguel e o que sobrasse do ganho, as/os negras/os poderiam usá-lo para comprar a própria alforria ou de alguém próximo (esposa, filhos, mãe, pai, etc.). As/os professoras/es podem comentar as principais atividades em que os negras/os de ganho trabalhavam, como era a relação delas/es com as/os brancas/os que

trabalhavam na mesma atividade (caso houvesse) e com a população branca em geral, se tinha algum trabalho em que o conhecimento específico das/os negras/os africanas/os eram empregadas/os (exemplo: alimentação, agricultura, medicina).

Além disso, as/os professoras/es podem trabalhar essas questões com as atividades atuais realizadas pelos integrantes da família das/os alunas/os. Quais atividades das/os escravas/os de ganho permaneceram atualmente? A região em que a escola está localizada teve essa forma de trabalho?



Ilustração 2: Coleção Iconográfica Avulsa, 65C



Ilustração 3: Coleção Iconográfica Avulsa, 70B

#### 3. Descrição:

AVISO (cópia da Secretaria de Estado, autenticada) do ministro da Justiça, Antônio Paulino Limpo de Abreu, futuro visconde de Abaeté, ao juiz de Direito chefe de Polícia da Corte, mandando que se recolha ao cofre dos Órfãos, em virtude de lei de 7 de novembro de 1831, o dinheiro proveniente da arrematação dos serviços dos africanos introduzidos ilicitamente no Império. Rio de Janeiro, RJ, 07/03/1836. Manuscrito, lf.

Coleção Família Brás Carneiro de Leão.

**Possível aplicação:** este documento textual poderá ser empregado para análise junto às/aos alunas/os das ações previstas na lei de 7 de novembro de 1831 (Lei Feijó), em que o imperador D. Pedro II "declara livres todos os escravos vindos de fôra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos" (Complementando essas informações, é

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> BRASIL, Lei de 7 de novembro de 1831.

importante apresentar outras leis do período imperial que visavam abolir a escravidão, como a Lei Eusébio de Queiróz<sup>69</sup>, do Ventre Livre<sup>70</sup>, dos Sexagenários<sup>71</sup>, Áurea<sup>72</sup>, construindo, junto às/aos alunas/os, o contexto político de criação dessas leis, com influência da Inglaterra na política brasileira.

As/os professoras/es podem ainda trabalhar a abdicação de D. Pedro I, o período regencial, as relações internacionais (principalmente com a Inglaterra) e outras atividades políticas que marcaram o final do século XVIII e todo século XIX. Explicar às/aos alunas/os que, mesmo com a legislação específica para a abolição da escravidão no Brasil, o trabalho escravo permaneceu internamente por um longo período (mais precisamente 1888), sendo disfarçado para que o governo inglês não visse – surgimento da expressão "para inglês ver".

Outra questão importante a ser tratado, usando esse documento como base, é o tema de imigração européia com o objetivo de substituir a mão-de-obra escrava e embranquecer a população, de preferência italianos, alemães, poloneses. Na época, o pensamento era a inferioridade biológica das/os africanas/os e asiáticas/os e a imigração européia elevaria a condição biológica e cultural da população brasileira.

A Lei Áurea, pode ser acessada virtualmente pelo site da Biblioteca Digital Luso-Brasileira no formato PDF<sup>73</sup> e trabalhada em conjunto com os documentos aqui aoresentados, ampliando as atividades de análise e construção do conhecimento em sala de aula e/ou em outros espaços culturais.

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. Disponivel em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/lim/lim581.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/lim/lim581.htm</a>>.

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponivel em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/lim/lim2040.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/lim/lim2040.htm</a>.

<sup>71</sup> Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponivel em: <a href="http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=545046&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB">http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=545046&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB</a>.

Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponivel: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil">http://www.planalto.gov.br/ccivil</a> 03/leis/lim/lim3553.htm>.

<sup>73</sup> Disponível em: <a href="https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/20142">https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/20142</a>>.

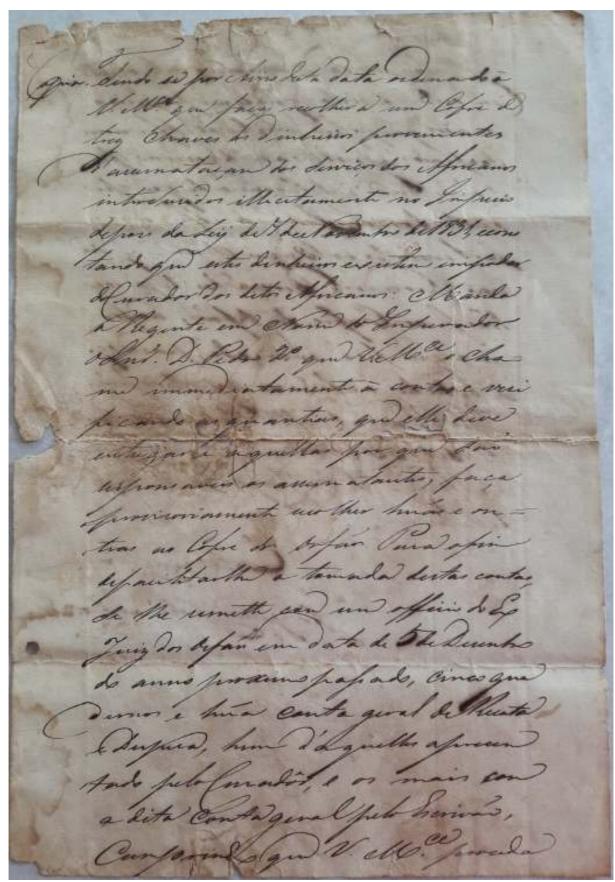


Ilustração 4: Coleção Paulo Fernandes Carneiro Vianna (Conde de São Simão) - CSda06

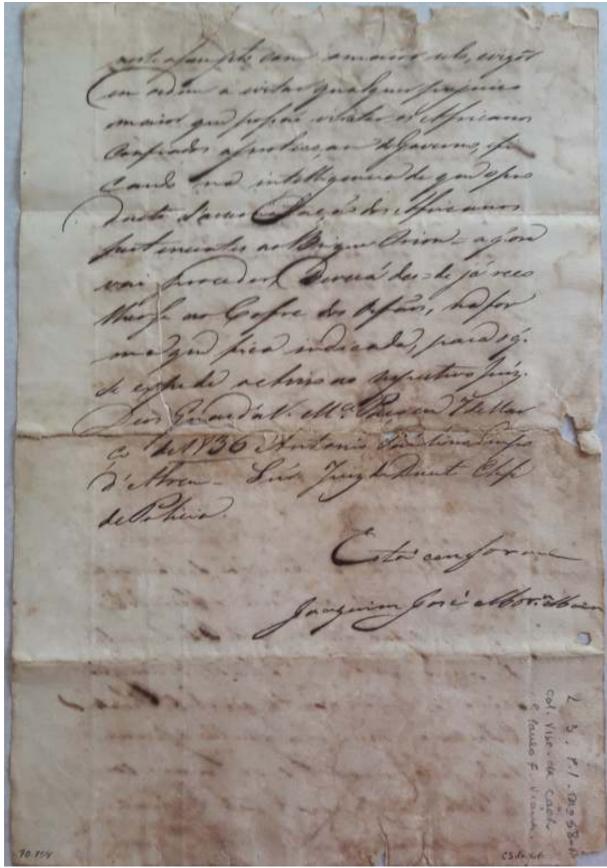


Ilustração 5: Coleção Paulo Fernandes Carneiro Vianna (Conde de São Simão) - CSda06

#### 4. Descrição:

CARTA de Afonso d'Escragnolle Taunay a Manuel Bandeira na qual inscreve umas quadras cantadas por uma velha mucama da casa de seu avô-materno, o barão de Vassouras. São Paulo, SP, 31/07/1947. Manuscrito, lf.

Coleção Manuel Bandeira

Possível aplicação: este documento textual registra uma forma de cultura das/os africanas/os escravizadas/os presente no Brasil durante o período em que existiu trabalho escravo no país. Poderá ser apresentado às/aos alunas/os para trabalhar o desenvolvimento cultural das/os africanas/os em um novo contexto social, geográfico e cultural. A análise poderá se desdobrar/aprofundar para os modos de resistência cultural das/os africanas/os em uma situação de escravidão em outro continente e/ou como uma maneira de transpor sua sabedoria, seus conhecimentos para um novo continente, não perdendo assim sua identidade como integrante de uma tribo africana.

A partir da memória das/os africanas/os escravizadas/os e suas/seus descendentes, as/os professoras/es podem trabalhar com a memória das/os alunas/os, suas famílias e as comunidades em que vivem e/ou em que a escola está localizada, a partir de atividades de História Oral, imagens, vídeos, etc., organizadas em uma exposição aberta ao público.

As quadras cantadas pela mucama tem, como tema, a religiosidade, como podemos ver a seguir. O tema também é importante, assim como outros com influência africana, para desenvolver nas/os discentes o respeito às diferentes religiões e crenças presentes no território brasileiro, além de ensinar sobre oralidade e gestualidade, elementos considerados marcantes nas culturas africana e afro-descendente.

O sapo que é devoto Da Virgem Nossa Senhora Nos dias de suas [festas, ó Maria he]! Canta de hora e, hora

No collo da Virgem Mãe O menino está dormidinho E o sapo para o [inteligível] [ó Maria he]! Canta muito baixinho

O sapo foi Belem Pr'a ver o senhor menino Por de joelho, [ó Maria he]! [inteligível] Cantar um hino Atraz dos Senbores Reis O sapo foi pulando Entra no presepio [ó Maria he]! Dançando e cantando

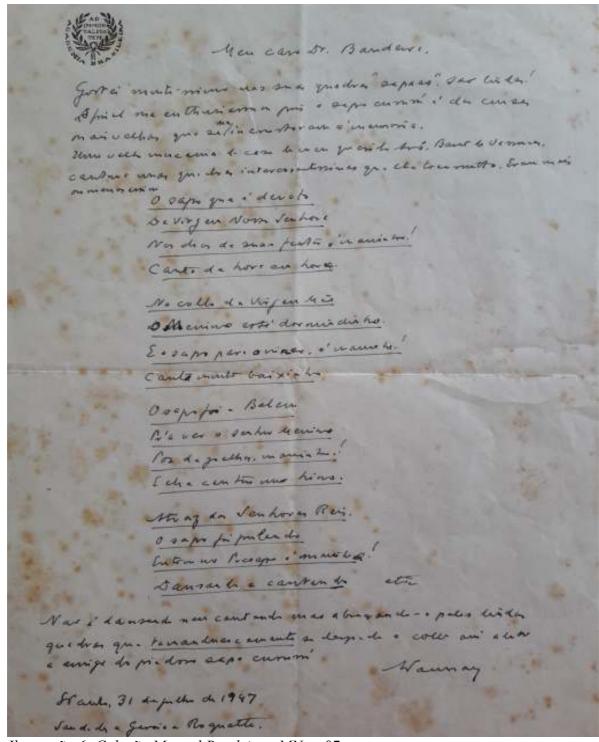


Ilustração 6: Coleção Manuel Bandeira - MNcrp07

#### 5. Descrição:

HOMENAGEM, em italiano, das Associações Italianas em Montevidéu e Uruguai ao conselheiro e senador pela província de Pernambuco, João Alfredo Correia de Oliveira, pela Lei de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão, promulgada pelo Gabinete que presidia.

Album em veludo verde. Montevidéu, Uruguai, maio de 1888. Manuscrito e ilustrado, If.

Coleção Conselheiro João Alfredo, CJdt3

**Possível aplicação:** o documento textual em questão aponta o reconhecimento internacional pela promulgação da Lei de 13 de maio de 1888<sup>74</sup>, em que a princesa Isabel "declara extinta a escravidão no Brasil", podendo ser estudada pelas/os alunas/os como um registro do alcance das ações governamentais nos países vizinhos – a questão da escravidão e sua extinção era constantemente debatida pelos países europeus durante os séculos XVIII e XIX, alcançando as colônias e/ou regiões de interesse comercial, como, por exemplo, a relação entre Inglaterra e Brasil ao longo do século XIX.

João Alfredo Correia de Oliveira, personagem citado na descrição deste documento, referendou a lei quando ocupava o cargo de Ministro da Fazenda<sup>75</sup> durante a regência da Princesa Isabel. A organização política no Brasil pode ser trabalhada também com as/os alunas/os por meio da análise das assinaturas de decretos, leis, documentos oficiais e de documentos como esta homenagem, trocas de cartas e telegramas, dentre outros documentos enviados e recebidos por políticos e representantes de governo, dentro e fora do território nacional, considerando os diferentes sistemas políticos pelos quais o país já passou desde a chegada das/os portuguesas/es. Essa organização pode ser comparada à organização no interior das tribos indígenas e dos reinos africanos, como pretende as leis de 2003 e 2008.

O conteúdo do documento é visto a seguir, traduzido:

A.S.C

O Conselheiro de Estado e Senador da Província de Pernambuco Correia de Oliveira Dattore [Giov]: Alfredo [Grrelinza]

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> BRASIL, Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888.

<sup>75</sup> BRASIL (Ministério da Fazenda), João Alfredo Corrêa de Oliveira.

A lei sávia, promulgada sob os auspícios da S. A. a Regente Dona Isabel, do governo imperial, presidida pela C.V há profundamente, movimentava todos os habitantes da República do Uruguai.

As Associações Italianas que residem na capital juntam-se ao entusiasmo do Povo Brasileiro, não nesta solene confirmação da dignidade unânime, com este presente o voto unânime de aplausos e felicitação.

Com deleite<sup>76</sup>

76 ASC

Il Consigliere di Stato e Senatore della Provincia di Pernambuco Correia de Oliveira Dattore [Giov]: Alfredo [Grrelinza]

La sávia legge promulgata soto gli auspicii de S.A la Regente Donna Isabella, dal Governo Imperiale presieduto dall' C.V há profundamente, commosso ogni abitante della Republica O. dell Uruguay.

Le Associazioni Italiane residente nella capitale unendosi all' entusiasmo del Popolo Brasília no en questa solenne conferma dele' unana dignitá, con la presente atesta no l'unanime loro voto di applauso e di felicitazione.

Con ossequio



Ilustração 7: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CJdt3



Ilustração 8: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CJdt3

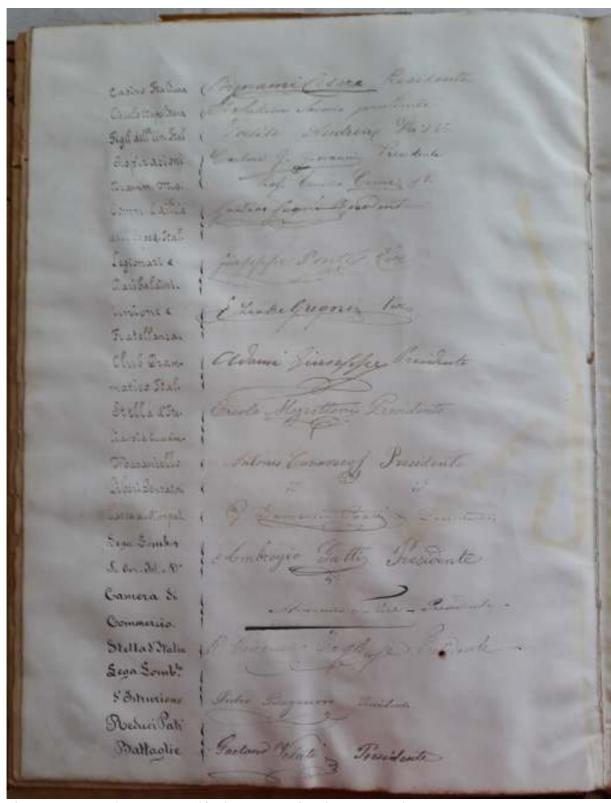


Ilustração 9: Coleção João Alfredo Correia de Oliveira - CJdt3

### 6 CONCLUSÃO

O arquivo, assim como outros espaços culturais, podem influenciar o ensino de História fora do ambiente escolar, condicionando, limitando ou potencializando a compreensão da História escolar. Os documentos de arquivo, dependendo da facilidade de acesso via web, podem ser utilizados pelas/os professoras/es como fontes de investigação para desenvolver determinadas competências cognitivas nas/os alunas/os, a exemplo do que apresentatam Helenice Rocha, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo (2015).

A cultura escolar normalmente emprega, por meio do/a professor/a, o argumento de autoridade baseando-se na ciência atualizada, aumentando a força persuasiva de sua fala, sem a necessidade de explicação ou argumento para reforçá-la. Os instrumentos de pesquisas e os documentos ali descritos ajudariam na democratização do conhecimento histórico, diminuindo a distância entre pesquisa e ensino. A democratização do conhecimento acadêmico e a cultura histórica de maneira mais geral é estimulada pelo desenvolvimento da História pública e da História patrimonial nas universidades.

A aproximação entre escola e arquivo se torna necessária quando focamos no trabalho educacional voltado para o patrimônio cultural — considerado como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo —, realizado através de um processo permanente e sistemático da Educação Patrimonial, a ser mais estudada em outros projetos de pesquisa.

O material arquivístico e histórico salvaguardados nas instituições de custódia, como o Museu Histórico Nacional por exemplo, pode se relacionar a outras práticas pedagógicas e adequadas ao contexto cultural da/o aluna/o, considerando aqui a necessidade de novas estratégias no âmbito do ensino-aprendizado, compreendendo o universo de referências do público ao qual se dirige e para a mobilização de uma cultura que extrapola o ambiente escolar.

A aula é considerada como momento de construção do conhecimento por autores como Henrique Gaio e Ilmar Mattos por exemplo, permitindo responsabilizar seu caráter aberto, submetido às ressiginificações da memória e as rasuras de identidade oriunda da recepção. A aula como texto acompanha as orientações legais para a construção da cidadania, o fortalecimento dos valores democráticos e para uma educação antirracista. Um contato maior de alunas/os e professoras/es a diferentes espécies de documentos arquivísticos amplia a possibilidade de conhecimento sobre cidadania e formação da comunidade em que vivem e, de forma mais geral, da sociedade brasileira. Tendo acesso às informações em variadas fontes

e com trabalho crítico realizado pela/os docentes, as/os discentes podem iniciar um processo de melhorias da comunidade, além de cobranças das/os políticas/os por ações mais efetivas.

As leis nº 9.394/1996, nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 dão pistas sobre como aproximar relações étnicos-raciais do ensino-aprendizagem sobre História e Cultura da Àfrica e das/os africanas/os no Brasil, ao expressarem os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa e o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural. As mudanças legislativas referentes à temática africana trouxeram, como desdobramentos, a necessidade de alterar o saber escolar em vários espaços de ensino e aprendizagem, envolvendo os espaços de pesquisa e formação de pesquisadoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação.

O acesso direto ou indireto aos documentos arquivísticos, como os descritos no catálogo desenvolvido pelo MHN, podem auxiliar na construção do conhecimento sobre as relações étnicos-raciais e também trazer uma nova dinâmica nas políticas públicas, em um contexto no qual as pessoas estão mais capacitadas para reconhecer uma problemática social sobre a qual se quer intervir, buscando a adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade.

A complexidade da História da África é muito importante como fator de informação e de formação com o intuito de valorizar as/os descendentes dos povos africanos e de mostrar, do ponto de vista ético, o absurdo da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões enfrentadas pelas/os africanas/os e suas/seus descendentes. Por outro lado, essa complexidade traz como problema a confusão de identificação das sociedades africanas e sua distribuição temporal-contextual, sendo assim importantes ensinar a História e Cultura da África e das/os afro-brasileiras/os a partir de uma visão africanistas, considerando o vasto material desenvolvido por africanas/os de diferentes países.

O texto da Lei nº 10.639/03 pode ser analisada como sintética e direta, porém com a necessidade de especificar ou regulamentar o tema em outras instâncias políticas. As Determinações das Diretrizes apontam para ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil, tendo atenção à aplicação das diretrizes curriculares nas escolas. No trabalho dos redatores das Diretrizes, há elementos semelhantes ao movimento Corrente da Superioridade Africana, grupo de intelectuais africanos que defendem a inversão do foco histórico de matriz eurocêntrica para um foco de matriz afrocêntrica.

O ensino de História dos povos africanos devem ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro, presente, em especial, nas disciplinas de Educação Artística,

História e Literatura. Há uma tendência de vincular o estudo da História Africana ao estudo da História das/os afro-descendentes, porém há criticas a essa aproximação, defendendo a ideia do tema aparecer em outro tópico. História e Cultura Africana são conteúdos complementares devido às suas perspectivas temporais e suas naturezas temáticas, devendo o ensino e aprendizagem estimulados entre as/os professoras/es e profissionais da educação por meio de inclusão de materiais e textos didáticos nos cursos de formação, atualização e especialização.

A historiografia sobre o ensino de História e Cultura da África tem despertado cada vez mais interesse, porém em escala menor em comparação à historiografia sobre a África, sendo realizado por profissionais de diferentes áreas, não apenas por historiadoras/es. A lei nº 10.639/03 estimulou uma pequena mudança no tocante às preocupações e reflexões acadêmicas sobre o ensino da História da África. Antes da promulgação da lei, na década de 1990 principalmente, alguns espaços universitários ofereceram cursos de extensão e especialização com foco na África, com o intuito de qualificar professoras/es das redes pública e privada de ensino. Além disso, estimulou também a produção de coletâneas e artigos sobre o tema, a partir de diferentes ângulos e perspectivas, como pode ser visto nos oito volumes da Coleção História Geral da África, desenvolvido pela UNESCO, publicada em árabe, inglês, francês e português<sup>77</sup>.

A promulgação da lei de 2003 ocorreu em um contexto de importância de um tema até então negligenciado por programas, livros didáticos, professoras/es e estudantes. É importante que os trabalhos desenvolvidos nos espaços acadêmicos (universidades e centros de pesquisa) e organizações como a UNESCO sejam repercutidas nesses espaços e nas salas de aula. A construção da identidade individual, comunitária, regional e/ou nacional apresenta um espaço para a africanidade nessa identidade e no combate ao racismo, desconstruindo a presença de esteriótipos e elementos desvalorizados.

A troca de saberes entre os sujeitos ativos e os arquivos estão presentes em estudos sobre usuárias/os e suas apropriações, necessidades e usos das informações e dos documentos arquivísticos. Os instrumentos de pesquisa, como o *Catálogo da Documentação referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX*, são produtos de ações técnicas das/os arquivistas, pretendendo dar acesso aos fundos e coleções arquivísticos já organizados física e intelectualmente nas instituições de custódia. Essas ações estão inseridas na questão de representação dos acervos.

O trabalho com documentos arquivísticos é complementar às aulas em ambientes

Informação disponível em: <a href="http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general history of africa collection in portuguese pdf only/">http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general history of africa collection in portuguese pdf only/</a>.

escolares, assim como o uso de livros didáticos e materiais paradidáticos. Agregando outras formas de estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, indicamos alguns livros que podem ser utilizados por professoras/es (principalmente das disciplinas citadas na legislação, como História, Literatura e Artes) e alunas/os da Educação Básica, como, por exemplo: História da África e dos Africanos – Paulo Fagundes Visentini e Luiz Dario Teixeira Ribeiro; África no Brasil – José Luiz Fiorin e Margarida Petter; Geopolítica da África – Philippe Hugon; Introdução à linguística africana – Margarida Petter; dentre outros.

A relação entre História e Arquivo deve se basear em atividades que tornem a História uma disciplina mais atraente e de fácil compreensão, desmistificando-a como uma matéria que necessita ser estudada decorando. Para isso, o arquivo tem o compromisso de aplicar sua função social através de intensa participação na vida local, regional e nacional, com intuito de despertar a atenção e a critica das/os usuárias/os em geral, gerar maior preocupação com a preservação dos documentos originais e de patrimônios culturais (materiais e imateriais) e desenvolvendo melhor as opiniões e a críticas públicas.

No ambiente escolar, as/os profissionais da educação devem priorizar questões relacionadas às/aos alunas/os e ao cotidiano escolar, ressignificando as/os estudantes e sua aprendizagem ao considerar as diferenças regionais e a diversidade étnico-cultural do Brasil, estimulando assim maior respeito entre os diferentes sujeitos e a diminuição de preconceitos e racismo dentro e fora deste ambiente. O foco das questões envolvem, por exemplo, as interações dos sujeitos ao meio social, a construção de uma identidade social positiva pela criança negra relacionando ao seu pertencimento a um grupo afrodescendente, a possibilidade de conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais valorizando a igualdade e relações sociais mais harmônicas, a reflexão crítica sobre o contexto social e o uso da cultura da/os educandas/os como suporte para seu aprendizado.

A ressignificação e a construção de identidades locais baseadas na diversidade étnicocultural deve ultrapassar os limites das salas de aula, envolvendo as famílias e as comunidades do entorno das escolas. Um trabalho em conjunto com diferentes atores sociais fortalecem a relação humana com base no respeito, eliminando o preconceito e o racismo.

A falta de visibilidade dos arquivos para a sociedade está atrelada à falta de estímulo às atividades culturais, como visitas aos espaços culturais (arquivos, bibliotecas, museus, etc.). A educação é uma via importante de estímulo à cultura, ao aproximar as/os alunas/os de novos conhecimentos, assim como as famílias e a comunidade escolar também poderão usufruir dessa aproximação, retomando aqui a ideia de desenvolvimento do capital social tratado por Piere Bourdieu.

A ausência de projetos e políticas de memórias e culturais nas instituições de custódia e de cultura agravam ainda mais o desconhecimento sobre os arquivos. Ausência essa que pode ocorrer por falta de dinheiro repassado pelos diferentes níveis de governo e/ou capital privado (dependendo do tipo de organização da instituição: publica, privada, economia mista...), falta de funcionário especializado para desenvolver esse tipo de projeto, dentre outros fatores.

As mudanças para inglês ver ocorreram em diferentes esferas no Brasil, observadas principalmente no Rio de Janeiro (capital do Império e parte da República). Exemplos dessas mudanças são vistas nas leis contra a escravidão, nas relações comerciais estabelecidas com o governo Imperial (tratados comerciais) e na modernização da capital do Império.

O estímulo à consciência histórica e à crítica das/os alunas/os deve estar atrelado à ênfase dada por profissionais da educação às experiências de suas/seus alunas/as como indivíduos e também inseridos em suas comunidades. Isso mostra a importância da relação entre cultura, memória e identidades locais no ambiente escolar. O acesso aos documentos arquivísticos auxilia nesse processo.

Os arquivos, assim como outras instituições de custódia, devem implementar um programa sistemático para aproximar o público em geral, com o objetivo de dar acesso à informação e fomentar a criação de conhecimentos. É interessante e importante a troca de experiências entre arquivistas, historiadoras/es, bibliotecarias/os e museólogas/os para facilitar essa implementação.

O uso dos documentos arquivísticos descritos no catalogo desenvolvido pelo MHN é um exemplo de reconhecimento do valor dos arquivos como fonte educativa, relacionando-se com alunas/os de Ensinos Fundamental e Médio.

## **REFERÊNCIAS**

#### **FONTES**

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, Departamento de Acervo, Divisão de Arquivo Histórico, Rio de Janeiro. *Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX*. Rio de Janeiro, 1988. 58p.

#### **BIBLIOGRAFIA**

Re	encontrando e resgat	ando a história.	. <i>ComCiência</i> , do	ssiê nº 19, a	abril 2001.
Disponível	em: < <u>http://www.c</u>	omciencia.br/do	ssies-1-72/reportag	gens/501anos/	<u>br02.htm</u> >.
Acesso em:	28 nov. 2017.				
			41.1:	: 1: 20	<i>5</i> 2
A	construção histórica d	io patrimonio p	ublico. ComCienci	ia, dossie n°	52, março
2004.	Disponível	em:	< <u>http://www.</u>	comciencia.bi	:/dossies-1-
72/reportage	ens/memoria/01.shtml>	Acesso em: 22	nov. 2017.		

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, janeiro-junho de 2008. Disponivel em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf">http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf</a>. Acesso em: 18 maio 2018.

ABREU, Regina. A desfabricação do imortal In: *A fabricação do imortal*: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996. p. 199 a 212.

AGUIAR, Douglas; NETTO, Vinicius M. (orgs.). *Urbanidades*. Rio de Janeiro: Folio Digital; Letra e Imagem, 2012. 279p. Disponível em: <a href="https://www.academia.edu/6314921/URBANIDADES.\_Livro\_completo">https://www.academia.edu/6314921/URBANIDADES.\_Livro\_completo</a> Acesso em: 3 abr. 2017.

ANDRADE, Ricardo Sodré. *Uma nova geração de instrumentos arquivísticos de referência na web*: novas possibilidades para as instituições arquivísticas públicas brasileiras. 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Insituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7912/1/DissertacaoRicardoSodreAndrade-2010.pdf">https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7912/1/DissertacaoRicardoSodreAndrade-2010.pdf</a>>. Acesso em: 19 set. 2017.

ANGELI, Ramon de. Professora inclui danças africanas em grade curricular de escola pública e transforma comunidade. *Extra*, Rio de Janeiro, 11 fev. 2017. Disponível em: <a href="http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/professora-inclui-dancas-africanas-em-grade-curricular-de-escola-publica-transforma-comunidade-20907856.html">http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/professora-inclui-dancas-africanas-em-grade-curricular-de-escola-publica-transforma-comunidade-20907856.html</a>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). *Brasil-África: guia de fontes para a História da África*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1988. 19p.

\_\_\_\_\_. Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. 232p. (Publicações Técnicas; n° 51). Disponível em: <a href="http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion\_Term\_Arquiv.pdf">http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion\_Term\_Arquiv.pdf</a>. Acesso em: 19 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Roteiro de fontes do Arquivo Nacional para a História Luso-Brasileira. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <a href="http://www.an.gov.br/anac/index.asp">http://www.an.gov.br/anac/index.asp</a>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BANDEIRA, Rosângela de Almeida Costa. O Arquivo Histórico no Museu Histórico Nacional In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Claudia Penha dos; LOUREIRO, Maria Lucia N. M. (orgs.). *Documentação em Museus*. Rio de Janeiro: MAST, 2008. p. 69-78. Disponível em: <a href="http://www.mast.br/livros/mast\_colloquia\_10.pdf">http://www.mast.br/livros/mast\_colloquia\_10.pdf</a>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <a href="https://www.revistas.ufg.br/historia/article/viewFile/21683/12756">https://www.revistas.ufg.br/historia/article/viewFile/21683/12756</a>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BAROM, Wilian Carlos Cirpiani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. *Anais* ..., 2011. 9p. Disponível em: <a href="http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\_ppe\_2011/pdf/1/006.pdf">http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\_ppe\_2011/pdf/1/006.pdf</a>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BARREIRO, José Carlos. Fazendo história popular através da leitura dos viajantes. *ComCiência*, dossiê nº 184, dezembro 2016. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=134">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=134</a>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Intolerância e preconceito na linguagem. *ComCiência*, dossiê nº 159, junho 2014. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=100&id=1220">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=100&id=1220</a>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

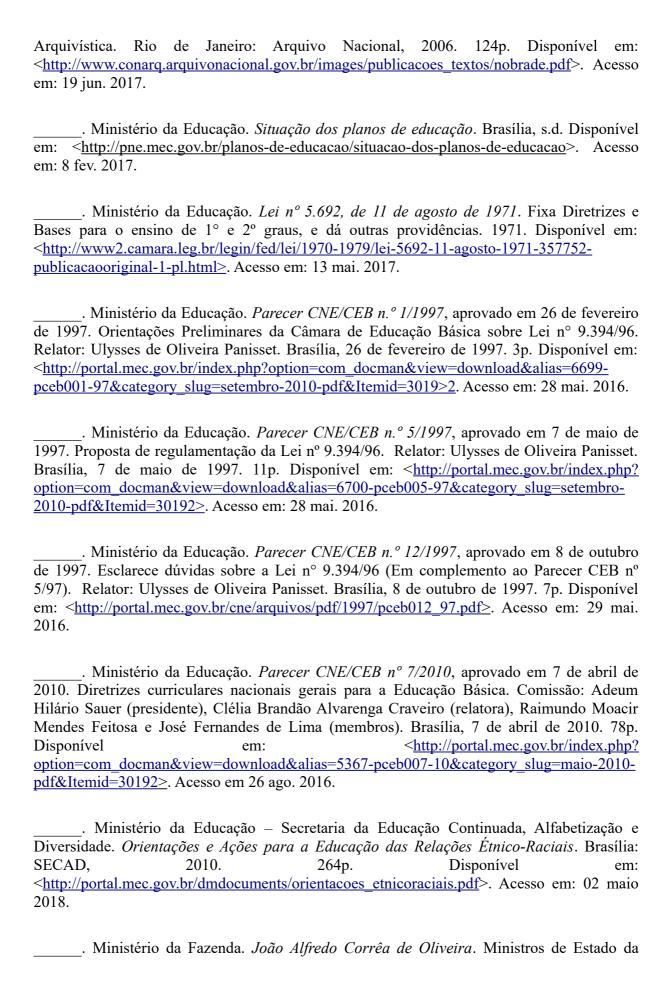
BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 320p.

BITTENCOURT, José. Cada coisa em seu lugar: ensaio de interpretação do discurso de um museu de História. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v 8-9, n. 1, 2001. Pp. 151 a 174. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-47142001000100005&lng=en&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-47142001000100005&lng=en&nrm=iso</a>. Acesso em: 15 fev. 2017

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura; Os três estados do capital cultural In: *Escritos da educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Ciências Sociais da Educação). p. 39-64; 71-80.

BRASIL. Câmara dos Deputados. <i>Lei de 7 de novembro de 1831</i> . Declara livres todos os escravos vindos de fôra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. 1831. Disponível em: <a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html</a> . Acesso em: 22 fev. 2018.
Câmara Legislativa. <i>Regulamento do Museu Histórico Nacional</i> . Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24735-14-julho-1934-498325-publicacaooriginal-1-pe.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24735-14-julho-1934-498325-publicacaooriginal-1-pe.html</a> #>. Acesso em: 15 fev. 2017.
Casa Civil. <i>Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850</i> . Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. 1850. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm</a> >. Acesso em: 22 maio 2018.
Casa Civil. <i>Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871</i> . Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. 1871. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm</a> >. Acesso em: 22 maio 2018.
Casa Civil. <i>Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888</i> . Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm</a> . Acesso em: 22 fev. 2018.
Casa Civil. <i>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961</i> . Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm</a> >. Acesso em: 22 jun. 2017.
Casa Civil. <i>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990</i> . Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm</a> >. Acesso em: 8 fev. 2016.
Casa Civil. <i>Lei n° 9.131, de 24 de novembro de 1995</i> . Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm</a> >. Acesso em: 9 jun. 2017.
Casa Civil. <i>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</i> . Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm</a> . Acesso em: 9 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Arquivos. NOBRADE: Norma Brasileira de Descrição



Fazenda. Brasília, 03 mai. 2015. Disponível em: <a href="http://www.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii-ministros/joao-alfredo-correa-de-oliveira">http://www.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii-ministros/joao-alfredo-correa-de-oliveira</a>. Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado. *Lei n. 3270, de 28 de setembro de 1885*. Regula a extinção gradual do elemento servil. 1885. Disponível em: <a href="http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?">http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?</a> id=545046&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 22 maio 2018.

CABRAL, Rosimere Mendes. Arquivo como fonte de difusão cultural e educativa. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2012. Disponivel em: <a href="http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/336">http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/336</a>>. Acesso em: 26 maio 2018.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Sobre o valor histórico dos documentos. *Arquivo Rio Claro*: Revista do Arquivo do Município de Rio Claro. Rio Claro: Arquivo do Município de Rio Claro, n. 1, p. 11-17, 2003.

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa/PR, v. 15, n. 2, p. 264-278, inverno, 2010. Disponível em: <a href="http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875">http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875</a>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS. *ISAD(G)*: Norma geral internacional de descrição arquivística: segunda edição, adotada pelo Comitê de Normas de Descrição, Estocolmo, Suécia, 19-22 de setembro de 1999, versão final aprovada pelo CIA. – Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2000.

\_\_\_\_\_. *ISAAR(CPF)*: norma internacional de registro de autoridade arquivística para entidades coletivas, pessoas e famílias. Tradução de Vitor Manoel Marques da Fonseca. 2. ed., Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2004. 99 p. (Publicações Técnicas; nº 50). Disponível: <a href="http://conarq.gov.br/images/publicacoes textos/isaar cpf.pdf">http://conarq.gov.br/images/publicacoes textos/isaar cpf.pdf</a>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos como provas de ação. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 49-64, 1994. Disponível em: <a href="http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1976/2164">http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1976/2164</a>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FARIAS, Ana Elizabete Moreira de. Cultura histórica, ensino de história e múltiplos saberes. *Sæculum:* Revista de História, João Pessoa, n. 22, p. 163-172, jan./ jun. 2010. Disponível em: <a href="http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11496/6608">http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11496/6608</a>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

FLORES, Elio Chaves. Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo. *Verba Juris*, Paraíba, v. 5, n. 5, p. 9-36, jan./dez. 2006. Disponível

em: <<u>http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14843/8398</u>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, jun. 2006. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=pt&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=pt&nrm=iso</a>. Acesso em: 4 mar. 2017.

GAIO, Henrique Pinheiro Costa. O senso do passado: produção, divulgação e recepção do conhecimento histórico. In: *XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL*, 11, 2015, Niterói. Anais eletrônicos..., Niterói, 2015. Disponível em: <a href="http://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1438286572\_ARQUIVO\_Ose\_nsodopassado.pdf">http://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1438286572\_ARQUIVO\_Ose\_nsodopassado.pdf</a>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p. (Educação para todos; 36).

GOMES, Priscila Ribeiro; MONTEIRO, Magno Vinicius da Silva. Arquivo e Escola: buscando ações extensionistas como possibilidade de aproximação. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 61-80, 2016. Disponível em: <a href="http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e10\_a03.pdf">http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e10\_a03.pdf</a>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. *Almanack*. Guarulhos, n. 8, p. 44-53, 2° semestre de 2014. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/alm/n8/2236-4633-alm-08-00044.pdf">http://www.scielo.br/pdf/alm/n8/2236-4633-alm-08-00044.pdf</a>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

GUIMARÃES, Érica. Educação e tecnologia: parceria revolucionária?. *ComCiência*, dossiê nº 110, agosto 2009. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?</a> section=8&edicao=48&id=595>. Acesso em: 26 nov. 2017.

GUIMARÃES, Lygia. Preservação de acervos culturais In: SILVA, Maria Celina Soares de Mello e (org.). *Segurança de acervos culturais*. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins. 2012. p. 73-108.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan. 1988. Disponível em: <a href="http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935">http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935</a>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 102p.

HEYNEMANN, Cláudia B. et. al. O Arquivo Nacional vai às escolas. Acervo, Rio de Janeiro,

v. 18, n. 1-2, p. 171-182, jan/dez 2005. Disponível em: <a href="http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/192">http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/192</a>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009 . 63 p. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf</a>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

LEAL, Fernanda de Moura. Análise de imagens e consciência histórica: uma perspectiva a partir das reflexões da educação histórica. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PUC, UFG e UnB, 4, 2012, Goiânia. *Anais...*, Goiânia, 2012. 14p. Disponível em: <a href="https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fernanda\_de\_Moura\_Leal.pdf">https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/Fernanda\_de\_Moura\_Leal.pdf</a>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). 553p. Disponível em: <a href="http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf">http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf</a>. Acesso em: 19 fev. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01</a>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LOPES, Antônio Herculano. *Performance e História* (ou Como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994. Textos de trabalho; 6. 20p. (Textos de trabalho, 6)

\_\_\_\_\_. *O moderno, o nacional e o popular no teatro oitocentista fluminense (1838 – 1908)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, [2014]. 21p. Disponível em: <a href="http://www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/file/aa%20-%20AntoioHerculanoLopes.pdf">http://www.casaruibarbosa.gov.br/arquivos/file/aa%20-%20AntoioHerculanoLopes.pdf</a>. Acessado em: 22 de abril de 2016.

LOPEZ, André Porto Ancona. *Como descrever documentos de arquivo: elaboração de instrumentos de pesquisa*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002. 64p. (Projeto Como Fazer, 6).

LUCCHESI, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Lingüística Galega*, [S.l.], v. 4, nov. 2012. p. 45-65. Disponível em: <a href="http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/403/400">http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/403/400</a>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MACHADO, Maria Clara. Encontros debatem ensino da cultura afro. Portal MEC, 2008. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/10259-sp-426467013">http://portal.mec.gov.br/busca-geral/202-noticias/264937351/10259-sp-426467013</a>>. Acesso em: 28 maio 2016.

MADRIGAL, Alexis. O exercício da cidadania no desenvolvimento da sociedade. *Jus*, 2016. Disponível em: <a href="https://jus.com.br/artigos/48124/o-exercicio-da-cidadania-no-desenvolvimento-da-sociedade">https://jus.com.br/artigos/48124/o-exercicio-da-cidadania-no-desenvolvimento-da-sociedade</a>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Culto da saudade na Casa do Brasil*: Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959). Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 142p. (Coleção Outras Histórias, 49).

\_\_\_\_\_, et. al. *Museu Histórico Nacional*: 90 anos de histórias, 1922-2012. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. 88p.

MALIN, Ana Maria Barcellos. Gestão da Informação Governamental: em direção a uma metodologia de avaliação. *DataGramaZero* - Revista de Ciência da Informação, v.7, n. 5, out/2006. 22p.

MARIUZZO, Patricia; MELLO, Sueli. Acervos permitem conhecer viajantes. *ComCiência*, dossiê nº 184, dezembro 2016. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=129">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=129</a>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim!? Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*: Revista do Departamento de História da UFF, Niterói, v. 11, p. 15-26, 2007. Disponível em: <a href="http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\_dossie/v11n21a02.pdf">http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\_dossie/v11n21a02.pdf</a>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Pesquisa em educação e imagens, novas tecnologias e a busca pela interlocução. *ComCiência*, dossiê nº 110, agosto 2009. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=48&id=598">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=48&id=598</a>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <a href="http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080">http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080</a>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, Departamento de Acervo, Divisão de Arquivo Histórico, Rio de Janeiro. *Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX. Rio de Janeiro*, 1988. 58p.

NOBRE, Marcos; WERLW, Denilson Luis Werle. Tolerância. *ComCiência*, dossiê nº 159, junho 2014. Disponível em: <a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=100&id=1230">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=100&id=1230</a>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

OCTAVIANO, Carolina. Tecnologia e conhecimento: a migração dos acervos para a web. *ComCiência*, dossiê nº 127, abril 2011. Disponível em:

<a href="http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=65&id=829">http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=65&id=829</a>. Acesso em: 27 nov. 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, p.143-172, 2009. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf">http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/07.pdf</a>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEN, Ruben George. *Urbanização e mudança social no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. 146 p. Disponível em: <a href="http://books.scielo.org/id/z439n">http://books.scielo.org/id/z439n</a>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, janeiro-junho 2008. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=en&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-21862008000100002&lng=en&nrm=iso</a>. Acesso em: 24 maio 2018.

PEREIRA, Milena da Silveira. *A crítica que fez a história*: as associações literárias no Oitocentos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. 223p. Disponível: <a href="http://static.scielo.org/scielobooks/w2qbk/pdf/pereira-9788568334508.pdf">http://static.scielo.org/scielobooks/w2qbk/pdf/pereira-9788568334508.pdf</a>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PINA, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. *Brasil de fato*, São Paulo, 2017, Direitos Humanos. Disponível em: <a href="https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/index.html">https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/index.html</a>>. Acesso em: 10 janeiro 2017.

PINTO, Helena. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos* (Maringá. Online), Maringá, v. 19, n.1, p. 199-220, jan.-abr./2015. Disponível em: <a href="http://www.redalyc.org/html/3055/305538472010/">http://www.redalyc.org/html/3055/305538472010/</a>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *LIINC em Revista*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p 3-15, mar. 2005. Disponível em: <a href="http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778">http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778</a>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ROCHA, Gabriel. Desafios para uma educação antirracismo: os 14 anos da lei 10.639. *Brasil de fato*, São Paulo, 2017, Opinião. Disponível em: <a href="https://www.brasildefato.com.br/2017/01/09/desafios-para-uma-educacao-antirracismo-os-14-anos-da-lei-10639/">https://www.brasildefato.com.br/2017/01/09/desafios-para-uma-educacao-antirracismo-os-14-anos-da-lei-10639/</a>>. Acesso em: 10 janeiro 2017.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de história em questão*: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. 328p.

RODRIGUES, Charles; BLATTMANN, Ursula. Gestão da informação e a importância do uso de fontes de informação para geração de conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 4 a 29, jul./set. 2014.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-92, jul. 1996. Disponível em: <a href="http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019">http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2019</a>>. Acesso em: 14 Dez. 2017.

RÜSEN, Jörn. *História viva*: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. 160p. Disponível em: <a href="https://teoriografia.files.wordpress.com/2016/03/rucc88sen-jocc88rn-histocc81ria-viva-teoria-da-histocc81ria-iii.pdf">https://teoriografia.files.wordpress.com/2016/03/rucc88sen-jocc88rn-histocc81ria-viva-teoria-da-histocc81ria-iii.pdf</a>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura. Sociologia na primeira pessoa: fazendo pesquisa nas favelas do Rio de Janeiro In: *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*, Brasília, DF, n. 49, p. 39-79, primavera 1988.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: <a href="http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\_multicultural\_direitos\_humanos\_RCCS48.PDF">http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\_multicultural\_direitos\_humanos\_RCCS48.PDF</a>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

; MENESES, Maria Paula Meneses (Orgs.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. 532p. Resenha de: TAVARES, Manuel. [s.t.]. *Revista Lusófona de Educação*, Coimbra, v. 13, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: <a href="http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona">http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona</a> %20Educação 2009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponivel em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf</a>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SILVA, Maria Celina Soares de Mello e. Arquivos de museus: características e funções. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 11, n. 4, p. 35-47, maio/junho de 2013. Disponível em: <a href="http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/9626/7105">http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/9626/7105</a>>. Acesso em: 11 maio 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 133p.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macedo. Volteios da letra nas memórias urbanas. *Trajetos* – Revista de História da UFC, v. 5, n. 9/10, p. 53-65, 2007. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20021">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20021</a>>. Acesso em: 02 fev 2018.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 3. ed. 168p.

SOUSA, Ana Paula de Moura et. al. Princípios da descrição arquivística: do suporte convencional ao eletrônico. *Arquivistica.net*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 38-51, ago./dez. 2006. Disponível em: <a href="http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/6719">http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/6719</a>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SOUZA, Helena Vieira Leitão de; FAULHABER, Priscila. Patrimônio e Museus — A criação do Museu Histórico Nacional e sua relação com o contexto intelectual da década de 1920 In: *XIV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio*, 2010, Rio de Janeiro. Anais do XIV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio, 2010. 10p. Disponível em: <a href="http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276696974\_ARQUIVO\_patrimonioemuseus\_anpuh2010.pdf">http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276696974\_ARQUIVO\_patrimonioemuseus\_anpuh2010.pdf</a>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

TÁCITO, Caio. 1988. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 192 p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 7). Disponível em: <a href="https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139952/Constituicoes\_Brasileiras\_v7\_1988.pdf?sequence=10">https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139952/Constituicoes\_Brasileiras\_v7\_1988.pdf?sequence=10</a>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 312p. Disponível em: <a href="https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf">https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426109893818.pdf</a>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). *Estudos avançados em Arquivologia*. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 318 p. Disponível em: <a href="https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/estudos\_avancados\_arquivologia.pdf">https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/estudos\_avancados\_arquivologia.pdf</a>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *História da África e dos africanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 236p.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, [Brasília], v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015. Disponível em: <a href="https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185/138">https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185/138</a>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

# **ANEXO**

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

#### MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Departamento de Acervo Divisão de Arquivo Histórico

Catálogo da Documentação Referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX

> Rio de Janeiro 1988

## Presidente da República

José Sarney

#### Ministro da Cultura

José Aparecido de Oliveira

Secretário do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Presidente da Fundação Nacional Pró-Memória:

Augusto Carlos da Silva Telles

Diretora Geral do Museu Histórico Nacional Solange de Sampaio Godoy

Departamento de Acervo Helena Dodd Ferrez

Divisão de Arquivo Histórico

Denise Portugal

Organização e elaboração

Denise Portugal

Revisão geral

Helena Dodd Ferrez

Datilografia

Maryland Leal Paiva

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. Departamento de Acervo. Divisão de Arquivo Histórico, Rio de Janeiro, RJ.

M986

Catálogo da documentação referente ao negro no Brasil, séc. XVII ao XX / Museu Histórico Nacional. Departamento de Acervo. Divisão de Arquivo Histórico. \_\_\_\_ Rio de Janeiro, 1988.

 Negros no Brasil - Catálogos. I. Por tugal, Denise. II. Título.

MHN/Biblioteca

R 301.45196081

## SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

### NOTA EXPLICATIVA

2.9.1 Documentação Iconográfica

1	O NEGRO NA SOCIEDADE ESCRAVAGISTA
1.1	Documentação Iconográfica
1.2	Documentação Textual
2	EM PROL DA LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS
2.1	André Rebouças
2.1.1	Documentação Iconográfica
2.2	Antônio Frederico de Castro Alves
2.2.1	Documentação Iconográfica
2.3	Diogo Antônio Feijő
2.3.1	Documentação Iconográfica
2.4	Isabel, Princesa do Brasil
2.4.1	Documentação Iconográfica
2.5	Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Cámara
2.5.1	Documentação Iconográfica
2.6	João Alfredo Correia de Oliveira
2.6.1	Documentação Iconográfica
2.6.2	Documentação Textual
2.7	Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo
2.7.1	Documentação Iconográfica
2.8	José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente
2.8.1	Documentação Iconográfica
2.9	José Antônio Saraiva

2.10	José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço
2.10.1	Documentação Iconográfica
2.11.	José Carlos do Patrocínio
2.11.1	Documentação Iconográfica
2.12	José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco
2.12.1	Documentação Iconográfica
2.13	José Mariano Carneiro da Cunha
2.13.1	Documentação Iconográfica
2.14	Manuel Pinto de Sousa Dantas
2.14.1	Documentação Iconográfica
2.15	Rui Barbosa
2.15.1	Documentação Iconográfica
3	O NEGRO APÓS A ABOLIÇÃO
3,1	Documentação Iconográfica

ÍNDICE DAS COLEÇÕES

Documentação Textual

3.2

INDICE ONOMÁSTICO GERAL

## APRESENTAÇÃO

Uma das funções mais importantes de um museu é difundir o seu acervo tornando-o cada vez mais acessível ao público. A democratização da informação tem sido uma de nossas metas mais perseguidas e que se concretiza parcialmente com este Catálogo da Documentação Referente ao Negro no Brasil, século XVII ao XX. Entretanto, não basta conservar a documentação do Museu; é preciso organizála para depois torná-la disponível ao pesquisador. Este trabalho é um esforço consciente nesse sentido e reflete o empenho da reduzida mas eficiente equipe da Divisão de Arquivo Histórico desta Instituição. O Catálogo certamente será instrumento enriquecedor para os historiadores, sobretudo os especialistas em estudos afro-brasileiros, contribuindo de forma permanente para a ampliação das fontes de conhecimento sobre o tema.

SOLANGE DE SAMPAIO GODOY Diretora Geral do Museu Histórico Nacional

#### NOTA EXPLICATIVA

Pensando em contribuir para os eventos comemorativos do Centenário da Abolição, a Divisão de Arquivo Histórico/ Departamento de Acervo do Museu Histórico Nacional elaborou o presente Catálogo, a fim de divulgar seu precioso acervo referente ao negro no Brasil.

A Divisão de Arquivo Histórico compreende um acervo de cerca de 50 mil documentos, reunindo coleções privadas de titulares que atuaram em diversas áreas da vida pública, artística, literária e musical do país, dos séculos XIX e XX. Agrupa, ainda, uma vasta coleção de documentos icono gráficos datados do século XVII ao XX, como também possui documentos textuais avulsos, de origens diversas, formando uma variada coleção de tipos documentais do século XVI ao XX.

Visando atender às necessidades de informação que se delinea ram ao longo do corrente ano, através das consultas recebidas, ordenou-se os documentos dentro dos três subtemas seguintes: 1. O negro na sociedade escravagista — incluindo todo documento produzido anteriormente à Lei Aurea; 2. Em prol da libertação dos escravos — relacionando não só os chamados abolicionistas, como também aqueles que tiveram participação oficial no processo da abolição; 3. O negro após a abolição — indicando os poucos testemunhos sobre o negro após maio de 1888.

As fontes dentro de cada subtema foram agrupadas em função de suas espécies: para a documentação iconográfica (desenhos, gravuras e fotografias) adotou-se uma única ordem alfabética, por autor, e, na ausência deste, por título; para a documentação textual (manuscrita e/ou impressa), estabeleceu-se a ordem alfabética pelo tipo (categoria legal) do documento. Os 274 items aqui descritos foram recuperados das seguintes coleções do acervo: Alfredo Norfini, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Antônio Mendes Barreto, Antônio Simões da Silva, Augusto Malta, Baronesa de Loreto, Conselheiro João Alfredo,

Deodoro da Fonseca, Documentos Iconográficos Avulsos,
Documentos Textuais Avulsos, Eusébio de Queirós, Família
Brás Carneiro Leão, Família Imperial, Família Muniz Barreto
de Aragão, Família Ottoni, Ferdinand Denis, Frederico
Tironi, Galeria dos Ministros Brasileiros, Garcia Leão,
Johann Moritz Rugendas, Jornal do Commercio, Juan Gutierrez,
Manuel Bandeira, Nair de Tefé, Pedro Américo, Sebastien
Auguste Sisson, Silvestre da Silva Araújo, Uniformes Milita
res (ver Índice das Coleções).

A Divisão de Arquivo Histórico encerra ainda documentos textuais relativos ao negro no Brasil, pertencentes à Coleção Wanderley Pinho que não foram aqui incluídos devido ao fato da mesma encontrar-se ainda em fase de tratamento.

O acervo deste político e historiador baiano reúne tanto uma parte de seu arquivo pessoal como, fundamentalmente, uma documentação cartorial por ele colecionada, procedente dos municípios baianos de Salvador, São Francisco do Conde e Santo Amaro, entre cerca de 1654 a 1898. Tratam-se de sentenças, autos de arrematação, ações de penhora, ações de justificação, ações executivas, libelos cíveis, cartas de liberdade e, ainda, testamentos, inventários e autos de partilhas onde o escravo aparece arrolado juntamente com outros bens.

Com a divulgação do respectivo catálogo, pretende-se dar início à publicação de uma série de outros instrumentos de pesquisa, que já encontram-se elaborados pela Divisão de Arquivo Histórico, à espera, somente, de recursos finam ceiros.

Denise Portugal Chefe da Divisão de Arquivo Histórico

## O NEGRO NA SOCIEDADE ESCRAVAGISTA

## 1.1 Documentação Iconográfica

1

ALBERTO HENSCHEL & Cia. Docas de D. Pedro II. Década 1870. Fot., albume, sépia; 21 x 27 cm. Vêem-sernegros parados em frente ao prédio. Album iconográfico nº 58 fot. 41

. Escravas no trabalho de lavagem de roupas. Década 1870. Fot., albume, sépia; 21 x 28 cm. Álbum iconográfico nº 58 fot. 52

77

1

Portão do Jardim Botânico. Década 1870. Fot., albume, sépia; 26 x 22 cm. Vê-se um negro em frente ao portão. Álbum iconográfico nº 58 fot. 1

3

ARTILHARIA. Pernambuco, 1773; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico ocolonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 30 x 22 cm.
Negros uniformizados.
Coleção Uniformes Militares, UMi39

4

AUBERT. Habitation de nègres; gravado por Aubert segundo desenho de Fleury. Gravura a buril, p&b; 12 x 51 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples. pl. 14). Casebres, defronte, uma mulher e uma criança negras. Coleção Ferdinand Denis, FD17

5

Récolte du café; gravado por Aubert segundo desenho de Fleury. Gravura a buril, p&b; 12 x 15 cm. În: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples. pl. 15). Escravos colhendo e transportando café. Coleção Ferdinand Denis, FD18

6

BOCQUIN, Jean Adolphe. Marchand de volailles, charruas civilisé, marcd de bestiaux, blanchisseu se laitier, marchand de mais grillé; gravado por Bocquin segundo desenho de Felix Fossey. Décadas 1860/70. Litogr., color.; 19 x 24 cm.

Vendedores de aves e milho assado, lavadeira e	
leiteiro negros. Coleção Iconográfica Av 1sa, 86C	7
CAPOEIRA ALFAIATE. Década 1880. Estampa, p&b 9 x 6 cm. In: Morais Filho, Alexandre José de Melo. Festas e tradições populares do Brasil. Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cie., 1943. p. 447 Retrato de um negro caracterizado como um capoei- ra.	
Coleção Iconográfica Avulsa, 77A	8
CARLS, F. H. Caes da rua do Trapiche, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 19 x 29 cm. Negras vendedoras de frutas.	
Coleção Iconográfica Avulsa, 71B	9
. Casa de detenção, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 21 x 28 cm. Vista do prédio. Vêem-se negros sentados na rua.	
Coleção Iconográfica Avulsa, 59B	10
. Chora Menino, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 20 x 27 cm. Bairro do Recife. Em 19 plano diversas pessoas, entre elas negras, uma acompanhando menina branca; ao fundo, um solar. Coleção Iconográfica Avulsa, 66B	11
Coleção iconografica	
Grupo de negros, em frente a igreja de São Gonçalo, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., aquarela da, color.; 27 x 19 cm.	
Negras vendedoras de rua. Coleção Iconográfica Avulsa, 64C	12
. Hospital português, no dia do seo anniversa- rio, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 21 x 28 cm. Cena de festa, em frente ao hospital, onde se vêem	
negros.	13
Coleção Iconográfica Avulsa, 72B	77

CARLS, F. H. Ponte da Boa Vista, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Duas litogr., p&b 22 x 27 cm. Vêem-se vendedoras ambulantes negras. Coleção Iconográfica Avulsa, 70B e 65C	14
Praça da Boa Vista, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 22 x 28 cm. Vêem-se transeuntes, entre estes, alguns negros. Coleção Iconográfica Avulsa, 64B	15
. Rua da Cruz, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 21 x 27 cm. Vēem-se negros trabalhando. Coleção Iconográfica Avulsa, 73B	16
. Rua do Crespo, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 22 x 28 cm. Vēem-se transeuntes, entre estes, alguns negros. Coleção Iconográfica Avulsa, 65B	17
. Vista das Cinco Pontas : tomada do hospital D. Pedro II, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 22 x 28 cm. Vêem-se casebres e um negro voltando de uma pescaria. Coleção Iconográfica Avulsa, 62B	18
. Vista de Caxanga, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 21 x 25 cm. Vista do lugarejo nos arredores de Recife, onde há um negro puxando um cavalo. Coleção Iconográfica Avulsa, 61B	19
. Vista do pateo da Penha : mercado de verduras, Recife; gravado por Carls segundo desenho de L. Schlappriz. Entre 1863/68. Litogr., p&b 22 x 28 cm. Atual mercado São José, onde se vêem vendedores negros.	
Coleção Iconográfica Avulsa, 68B	20

CHAILLOT. Capitao do mato; gravado por Chaillot segundo desenho de C. Lalaisse. Gravura a buril, p&b; 17 x 11 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846.

(L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl.48).

Cena de captura de um escravo fugido, conduzido pelo Capitão do Mato, também negro.

Coleção Ferdinand Denis, FD49

21

. Feitors corrigeant des nègres; gravado por Chaillot segundo desenho de Debret. Gravura a buril, p&b; 12 x 51 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl.46). Feitores castigando escravos. Coleção Ferdinand Denis, FD47

22

CHAPUY, Nicolas Marie Joseph. Vue d'une rue de Rio-Janeiro; gravado por Chapuy segundo desenho de Fisquet e figuras de Bayot. Ca.1840. Litogr., aquare lada, color.; 34 x 25 cm. In: La Salle, A. De. Voyage autour du monde exécuté pendant les années 1836 et 1837 sur la corvette La Bonite commandée par M. Vaillant. Paris, Arthus Bertrand Éditeurs, sd. pl.5 Vêem-se negros transitando na Rua da Lapa. Coleção Iconográfica Avulsa, 70C

23

CHRISTIANO JÛNIOR. Tipos africanos. Ca. 1864. 12 fotos, albume, carte-de-visite, sépia; 9 x 6 cm. Montadas em moldura de época onde aparecem discrimi nados os tipos: Angola, Crioula, Crioulo, Cabinda, Moçambique, Mina Nagô, Climan, Monjolo e Congo. Coleção Iconográfica Avulsa, 883 a 894V

24

. Tipos de escravos do Rio de Janeiro. Ca. 1864. 12 fotos, albume, carte-de-visite, sépia; 9 x 6 cm. Montadas em moldura de época. Coleção Iconográfica Avulsa, 871 a 882V

25

COMPANHIA dos Henriques de Villaboa, capitania de Goyaz criada pelo governador e capitão general Luis da Cunha Meneses cujo exercício hé de infantaria e artelharia: official e soldado, 1782; cópia de acordo com o original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 39 x 38 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UMil09

CONFIGURAÇÃO de hum official posto em ação; na qual se ve o seu uniforme respecto. Mappa da compâhia da ordemnança de homens pretos da villa de Victoria capitania do Espírito Santo, cabeça da comarca; de que hé capitao Miguel Pereira da Rocha, 1791; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 19 x 19 cm. Negros uniformizados. 27 Coleção Uniformes Militares, UMil46 CONFIGURAÇÃO de hum official posto em acção; na qual se ve o seu uniforme respect?. Mappa do terço de homens pretos, de que hé capitao MT Felix Barboza, Bahia, 1791; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 19 x 19 cm. Negros uniformizados. 28 Coleção Uniforme Militares, UMil45 ENGENHO de cana-de-açúcar. Ca. 1640. Gravura a buril, p&b; 14 x 17 cm. Aspecto tomado por ocasião do domínio holandês no Nordeste brasileiro, onde se vêem negros trabalhando. 29 Coleção Iconográfica Avulsa, 131B

ESTAMPA do regular uniforme de terço de infantaria auxiliar de homens pretos de Vª Rª novamen te criado e regulado no anno 1786, Vila Rica, MG; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 44 x 58 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM199

30

31

ESTAMPA do regular uniforme do terço de infanta rial auxiliar de homens pretos de Vª Rª novamente criado e regulado no anno 1786, Vila Rica, MG; cópia de acordo com o original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 44 x 57 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UMi91

ESTAMPA do regular uniforme do terço de infanta ria auxiliar dos homens do Sabará pretos, dado e regulado no anno 1786; cópia de acordo com origi. nal existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 44 x 58 cm. Negros uniformizados. 32 Coleção Uniformes Militares, UMi96 A FUNDAÇÃO da Pátria Brasileira, 7 de setembro de 1822. Fot., p%b; 52 x 33 cm. Alegoria representando as três raças que contribuí ram para a formação da pátria brasileira: o negro, o branco e o indic. 33 Coleção Iconográfica Avulsa, 18G GILBERT. Lavage d'un minerai d'or, près la montagne Itacolumi; gravado por Gilbert segundo desenho de Hipolyte Van der Burch. Gravura a buril, p&b; 12 x 16 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl.92). Negros trabalhando na mineração. 34 Coleção Ferdinand Denis, FD85 HASTREL, Adolphe d'. Un marché a Rio-de-Janeiro. Entre 1840/1847. Litogm., aquarelada, color.; 32 x 26 cm. I.: Hastrel, Adolphe d'. Rio-de-Janeiro au souvenirs du Brésil, dessinés d'après nature... par Adolphi d'Hamiliel... Paris, F. Delarue; London, Gambart Junior & Co, 1859. Cena de um mercado so ar livre, precioso documen tário sobre a arquitetura e trabalho escravo no Rio de Jameiro. 35 Coleção Iconográfica Avulsa, 55C HEATON & RENSFURG. Rua Direita, Rio de Janeiro; gravado por Hoaton & Ronsburg segundo paisagens de I. Buvelot e figuras de Aug. Moreau. Ca. 1840. Litogr., pab; 18 m 30 cm. In: Buvelot, L. Rio de Janeiro p'toresco. Rio de Janeiro, Litografia de Heaton e hencburg, 1345. Atual 19 de Mango; ampacto tomado no sentido do mosteiro de São Bento para o morro do Castelo, destacando-se, em 1º plano, mercadorias expostas em frente à Alfândega, onde se vêem negros. 36 Coleção Iconográfica Avulsa, 128B JOLIOT. Lavage des diamants; gravado por Joliot

segundo desenho de Vernier. Gravura a buril, p&b; 12 x 16 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par...

Paris, Firmin Didot Frères Editeurs, 1846.

(L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl. 36). Escravos lavando diamantes numa mineração, assisti dos por dois feitores. 37 Coleção Ferdinand Denis, FD38 JOLY, Alexis Victor. Cascade de Tijouka a Rio-Janeiro gravado por Joly segundo desenho de Fisquet e figuras de Bayot. Ca. 1840. Litogr., aquarelada, color.; 23 x 32 cm. In: La Salle, A. De. Voyage autour du monde exécuté pendant les annés 1836 et 1837 sur la corvette La Bonite commandée par M. Vaillant. Paris, Arthus Bertrand Editeurs, sd. pl. 8 Vêem-se negros descansando. 38 Coleção Iconográfica Avulsa, 67C LADERER. Danse de la battuca à St. Paul; gravado por Laderer segundo desenho de Hipolyte Vander Burch. Gravura a buril, p&b; ll x 16 cm. In: Denis, Ferdinand. Bresil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl.16). Negros dançando. 39 Coleção Ferdinand Denis, FD19 LANGLOIS. Sertanejo en voyage dans le Piauhy. Gravura a buril, p&b; 12 x 16 cm. In: Denis, Ferdinand. Bresil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl. 29). Sertanejo a cavalo, em viagem ao Piaui, acompa nhado pela esposa, transportada por dois escravos. 40 Coleção Ferdinand Denis, FD31 LANGLUMÉ. La petite Tijuka : cette cascade appartient à Mr. Taunay; gravado por Langlumé segundo desenho de J. Arago. 1817? Litogr., aquarelada, color.; 25 x 17 cm. Cena da cascatinha da Tijuca, onde se vêem dois negros. 41 Coleção Iconográfica Avulsa, 51B LAUDER. G. W. The opening of the Senate House, Rio de Janeiro; gravado por Lauder segundo desenho de R. Winloc. 1829? Litogr., color.;

12 x 17 cm.

Janeiro. Vēem-se negros acompanhando as carruagens. Coleção Iconográfica Avulsa, 110B 42 LEROUGE, Nicolas Edouard. Vue de la salle de specta cle sur la place do Rocio, a Rio de Janeiro; gravado por Lerouge e Bernard segundo desenho de j. Arago. Década 1820. Litogr., color.; 22 x 30 cm. In: Freycinet, Louis Claude Desausles. Voyage autour du mond entreprés par ordre du roi... sur les corvettes de S. M. L'Uranie et la Physicienne... Atlas historique par Mf Arago, A. Pellion & C. Paris, Pillet Ainé, 1825. pl.7 Fachada do teatro São João, atual João Caetano, na praça Tiradentes. Em 19 plano, escravos acorrentados transportando água, e uma dama conduzida por escravos numa cadeirinha de arruar. 43 Coleção Iconográfica Avulsa, 63C MENNA DA COSTA & C4. Retrato do capitão-do-mato Henrique Dias. Décadas 1870/80. Fot., carte-devisite, p&b; 11 x 7 cm. 44 Coleção Iconográfica Avulsa, 42V MODELLO do regimento de infantaria melicianna de Henriquez, Paraíba, 1807; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Grig. de arte, a quarela, color.; 19 x 28 cm. Negros uniformizados. 45 Coleção Uniformes Militares, UMil2 MODELLO dos tambores do regimt9 de infantaria melicianna de Henriquez, Paraíba, 1807; cópia de acordo com original existente no Arquivo Históri co Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 39 x 28 cm. Negros uniformizados. 46 Coleção Uniformes Militares, UMil4 MODELLO dos tambores do regimt9 de milicia homens pardos, Paraíba, 1807; cópia de acordo com original existente no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquare la, color.; 34 x 24 cm. Negros Uniformizados. 47 Coleção Uniformes Militares, UMi4

Abertura do Senado, em abril de 1829, po Rio de

MODELO do regimtº de millicias de homens pardos, Paraíba, 1807; cópia de acordo com original existen te no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 34 x 24 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UMi5

48

MODO de lavar os diamantes, Tejuco, MG, 1775; cópia mandada fazer por Jerônimo de Avelar Figueira de Melo e por ele conferida com o original no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Década de 1930. Orig. de arte, aquarela, color.; 56 x 39 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 9E

49

MODO de minerar pe se tirarem diamtes, Tejuco, MG, 1775; cópia mandada fazer por Jerônimo de Avelar Figueira de Melo e por ele conferida com o orginal no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Década de 1930. Orig. de arte, aquarela, color.; 57 x 39 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 8E

50

MONNIN. Nègres et negresse de Bahia; gravado por Monnin segundo desenho de H. Lalaisse. Gravura a buril, p&b; 12 x 17 cm. In; Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Editeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et descrip tion de tous les peuples, pl. 64). Negros e negra da Bahia. Coleção Ferdinand Denis, FD61

51

. Préparation de la farine de mendioca; gravado por Monnin segundo desenho de H. Lalaisse. Gravura a buril, påb; 12 x 17 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Éditeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl. 61). Cena de interior de uma fazenda: preparação da farinha de mandioca. Trabalho executado por escravos, sob fiscalização de um feitor de chicote em punho. Coleção Ferdinand Denis, FD60

52

MONTAUT, Gabriel. Nègres canqueiros; gravado por Montaut segundo desenho de Debret. Gravura a buril, pab; 12 x 17 cm. In: Denis, Ferdinand. Brésil, par... Paris, Firmin Didot Frères Editeurs, 1846. (L'Univers. Histoire et description de tous les peuples, pl. 47). Coleção Ferdinand Denis, FD48

NORFINI, Alfredo. Tronco de escravos, grilhão e cadeira do séc. XVII. Ca. 1921. Orig. de arte, bico de pena, pûb; 21 x 27,5 cm. Coleção Alfredo Norfini, NF87	54
. Tronco de pescoço para escravos que eram ladrões e o "Pega"; pertenciam a companhia inglesa N.D.R. Ca. 1921. Orig. de arte, bico de pena, pab; 27 x 20 cm. Coleção Alfredo Porfini, NF84	55
OFFICIAL do terço dos pretos forros. 1786? Orig. de arte, aquarela, color.; 22 x 16 cm. In: Figurin. de Fardam. Militares, 1786? Coleção Uniformes Militares, UMi217	56
PALLIÈRE, Armand Julien. Cadeirinha de arruar. Década 1830. Orig. de arte, desenho a nanquim e grafice, 7 x 12 cm. Dois escravos carregando uma senhora. Coleção Iconográfica Avulsa, 31A	57
. Chafariz das Marrecas, Rio de Janeiro. Década 1830. Orig. de arte, aquarela, color.; 24 x 29 cm. Cena onde se veem diversos negros, vendedores de águn. Coleção Idonográfica Avulsa, 39A	58
PRÍNCIPE Natureza, décida 1880. 1949. Estampa, pâb; 14 x 8 cm. In: Morais Filho, Alexandre José de Melo. Festas a tradicões populares do Brasil. Rio de Janeiro, r. Ariguiet à Cia., 1949. p. 527 Fatrato do africano liberto Miguel Manuel Pareira da Patureza que se caracterizou como um tipo popular. Coleção Iconográfica Avulsa, 76A	59
PRÍNCIPE Obá, década 1880. 1949. Estampa, p&b 12 x 6 cm. In: Morais Filho, Alexandre José de Melo. Festas e tradições populares do Brasil. Rio de Janeiro, F. Briguiet & Cia., 1949. p. 545 Retrato do pagro Cândido da Fonseca Galvão que recebeu as honras de alferes do Exército por participar da Guerra do Paraguai, caracterizan- do-so, mais barde, como um tipo popular.	60
Coleção Iconográfica Avulsa, 72A	0.0

READ, W. Slave shop at Rio: a Minas merchant bargaining, Rio de Janeiro; gravado por Read segundo desenho de A.P.D.G. Década 1820. Águatinta aquarelada, color.; 12 x 17 cm. In: Sketches of portuguese life, manners, costume character. Illustrated by twenty coloured plates by A.P.D.G. London, Geo. B. Whittaker, 1826. p. 298 Mercado de escravos no Valongo, Rio de Janeiro.	222
Coleção Iconográfica Avulsa, 129B	61
RIDOUX, A. Vista da Illuminação da praça Boa Vista, temada da calçada da Matriz, Recife. Entre 1863/68. Litogr., p&b 19 x 26 cm. Aspecto da ornamentação da cidade, por ocasião da visita de D. Pedro II em 1859. Vêem-se negros entre os transeuntes. Coleção Iconográfica Avulsa, 85C	62
RODRIGUES, José Wasth. Artilharia a cavallo,	
1858. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM96	63
Bahia, 1824. Jagunço e couraça da guerra da Independência. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados.	
Coleção Uniformes Militares, UM50	64
Bahia, milícias: 19 reg. (uteis), 29 reg., 50 reg. (Henriques), familiares, assalto, 1798. ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados.	65
Coleção Uniformes Militares, UM29	
Cavall. de milicias do districto de Sacra-Familia, policia de Marianna, off. de milicias Maranhão, Henriques-Recife, Henriques-Rio, 1810-1815. Ca. 1920. Orig. de arte, aquare la, color.; 23 x 33 cm. Negros Uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM32	66
COACYGO SALANTINE CONTROL CONT	

-

RODRIGUES, José Wasth. Cavallaria, 1866. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM120	67
. Corpos de voluntários da patria: official, sargento, zuavo da Bahia, p. de pret, 1865/1870. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM118	68
. Corpos e compas fixas: caçadores, p. de pret, 1858, Pernambuco, corneta, Sergipe, R. G. do Norte, Parahyba, E. Santo. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM106	69
. Corpos e companhias fixas: cavallaria e caçadores, clarim, corneteiro e corneta-mór, Mato-Grosso, 1858. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM105	70
. 109 batalhão de infantaria: músicos, 1854. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM82	71
Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM114	72
. Milicias: caçadores Henriques, off. superior, 20 reg. de cavall. de milicias, 1816. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM35	73

RODRIGUES, José Wasth. 19 reg. cavallaria : off. e p. de pret., grde e peqno unif., 1858. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados.	20
Coleção Uniformes Militares, UM97	74
. 19 reg. de artilharia a cavallo, 1865/ 1872. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM110	75
Coleção difformes Militales, diffe	
. R. G. do Sul, reg. de artlh. a cavallo, 39 bat. de fuzileiros, piquette do gen. presiden te, 49 reg. de cavall., 59 reg. de cavall., 1857. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm.	
Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM86	76
. Terços auxiliares, Rio de Janeiro : pardos, pretos-forros, cavallaria, Irajá, Marapiá, 1786. Ca. 1920. Orig. de arte, aquare la, color.; 23 x 33 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UM18	77
RUGENDAS, Johann Moritz. Arraial de Matosi- nhos, próximo a São João d'El Rei. Década 1820? Orig. de arte, aquarela, color.; 24 x 35 cm. Negros nas atividades rurais. Coleção Rugendas, RG46	78
Caçador colonial, Fazenda de [ilegível], Serra da Estrela, 1823. Orig. de arte, desenho a grafite, p&b 18 x 16,5 cm. Negro descansando com a caça. Coleção Rugendas, RG2	79
. Os aguadeiros. S.d. Orig. de arte, desenho a grafite e nanquim, p&b 15 x 26 cm. Negros transportando água. Coleção Rugendas, RG14	80
SERINHAIM. Década 1670. Gravura a buril, p&b 28 x 34 cm. In: Montanus, Arnoldus. De nieuwe en enbekende weereld of Beschryving van America	

en Zuid-Land Amsterdam, Jacob Meurs, 1671.  Aspecto de Pernambuco por ocasião do domínio holandês. Cena retratando um pequeno vilarejo, onde se vêem negros e, em primeiro plano, um carro de boi.  Coleção Iconográfica Avulsa, 53C	81
Coleção iconografica Avaisa, soc	
SIARA. Década 1670. Gravura a buril, p&b 27 x 34 cm. In: Montanus, Arnoldus. De nieuwe en enbekende weereld of Beschryving van America en Zuid-Land  Amsterdam, Jacob Meurs, 1671.  Aspecto do Ceará por ocasião do domínio holandês.  Vilarejo à beira de um rio onde se avistam duas embarcações, negros e bois.  Coleção Iconográfica Avulsa, 540	82
TAMBOR de artilharia de Olinda, 1773; cópia de acordo com original existente no Arquivo Históri- co Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 37 x 23 cm. Negros uniformizados.	
Coleção Uniformes Militares, UMi42	83
TAMBOR de infantaria(?) de Recife, 1773; cópia de acordo com original existente no Arquivo Históri co Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 37 x 23 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UMi41	84
Coleção dilitorines maratedres, dilata	000000
TAUNAY, Félix Emile. Juramento prévio, pelo Príncipe Real D. Pedro, no terraço do teatro São João, no largo do Rocio a 26/02/1821, da Constituição que seria feita pelas Cortes de Lisboa. 1821? Orig. de arte, aquarela, color.; 24 x 36 cm. Tropa em frente ao teatro, atual João Caetano na praça Tiradentes. Na sacada do teatro, D. Pedro I, em nome de D. João VI, sendo saudado pela multidão onde podem ser vistos uns poucos negros. Coleção Iconográfica Avulsa, 12C	85
TERCEIRO regimento de millicias dos homens pretos, Bahia, 1806; cópia de acordo com original existen te no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa. Ca. 1933. Orig. de arte, aquarela, color.; 36 x 21 cm. Negros uniformizados.	
Coleção Uniformes Militares, UMil61	86

UNIFORMES MILITARES do Brasil Colônia. Século XVIII. Álbum, 50 origs. de arte, aquarelas, colors.; 34 x 21 cm. Negros uniformizados. Coleção Uniformes Militares, UMi287, 290, 293, 294/299, 302, 306/308, 311/314, 317/320, 323, 326, 329, 335, 338/341, 344, 347/350, 357/360, 362, 368, 374, 377, 380, 383, 386/ 389, 393	87
Documentação Textual	
ANÛNCIO (volante) da fuga do escravo Benedi to, da fazenda de Luís Vieira Machado, com promessa de gratificação. Rio de Janeiro, RJ, 22/07/1862. Impresso, lf. Impresso um desenho de um escravo com uma trouxa às costas.	
Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel2	88
ANÚNCIO (volante) da fuga do escravo José, da nação Libolo. Rio de Janeiro, RJ, 18/07/ 1829. Impresso, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde5	89
APÓLICE DE SEGURO DE VIDA do escravo Miguel, da nação Congo, no valor de um conto de réis a favor do padre Domingos Manuel Lopes Amador, incluindo "Condições extraídas dos estatutos". Rio de Janeiro, RJ, 04/10/1863. Manuscrito e impresso, 2f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel3	90
AUTOS DE EXECUÇÃO DA REAL FAZENDA - Sumário - Relativo a herança de João Martins de Moura e outros. Entre os bens há menção a escravos. Minas Gerais, MG, ca. 1813 e 1814. Manuscrito, 2f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	91
AVISO (cópia da Secrataria de Estado, autenticada) do ministro da Justiça, Antônio Paulino Limpo de Abreu, futuro visconde de Abaeté, ao juiz de Direito chefe de Polícia da Corte, mandando que se recolha ao cofre dos Órfãos, em virtude de lei de 7 de novembro de 1831, o dinheiro proveniente da arrematação dos	

1.2

serviços dos africanos introduzidos ilicita mente no Império. Rio de Janeiro, RJ, 07/03/ 1836. Manuscrito, 1f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

92

AVISO (cópia da Secretaria de Estado, autenticada) do ministro da Justiça Manuel Alves Branco, futuro 29 visconde de Caravelas, em aditamento ao aviso de 17/08/1835 ordenando que no caso dos africanos não serem recebidos em Montevidéu, que obrigue aos seus proprietários reexportá-los para a África. Rio de Janeiro, RJ, 25/08/1835. Manuscrito, 1f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

93

AVISO (cópia da Secretaria de Estado, autenticada) do ministro da Justiça, Manuel Alves Branco, futuro 29 visconde de Caravelas, ordenando a um juiz municipal o cumprimento dos avisos de 17 e 25/08/1835, de modo que se cumpram as leis e Tratado de 28 de julho de 1817. Rio de Janeiro, RJ, 19/09/1835. Manuscrito, 1f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

94

AVISO (cópia da Secretaria de Estado, autenticada) do ministro da Justiça, Manuel Alves Branco, futuro 2º visconde de Caravelas, ordenando que seja cobrado do proprietário dos navios <u>Amizade</u> Feliz e <u>Angélica</u> fiança sobre cada africano encontrado a bordo, além de apresentar documento legal que indique seu desembarque em Montevi déu. Rio de Janeiro, RJ, 17/08/1835. Manuscrito, lf. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

95

BILHETE VERBAL do presidente da Câmara dos Deputados, Antônio Moreira de Barros, a Antônio Carlos Ribeiro de Andrada solicitando um encontro para tratarem à respeito do "projeto do elemento servil". Rio de Janeiro, RJ, 11/04/1885. Manuscrito, 1f. Coleção Antônio Carlos Ribeiro de Andrada.

96

CARTA de Afonso d'Escragnolle Taunay a Manuel Bandeira na qual inscreve umas quadras cantadas por uma velha mucama da casa de seu avô-materno, o barão de Vassouras. São Paulo, SP, 31/07/1947. Manuscrito, 1f. Coleção Manuel Bandeira.

CARTA de Antônio Xavier da Silva ao capitão João José Silvestre pedindo ajuda para que consiga trazer um escravo seu fugido, preso em Barbacena. São Caetano, SP, 15/01/1820. Manuscrito, 1f. 98 Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde4 CARTA da baronesa de Sorocaba a Crispim Batista Lisboa comunicando que providenciará pagamento a respeito dos africanos sobre os quais lhe menciona. S.1., 03/11/1838. Manuscri to, lf. Coleção Família Brás Carneiro Leão. 99 CARTA de Cândido Mendes de Almeida a José Carlos Rodrigues comentando sumariamente a Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro, RJ, 20/09/1871. Manuscrito, 1f. 100 Coleção Jornal do Comércio. CARTA de Castro a Francisco Muniz Barreto de Aragão remetida pelo administrador do seu engenho Vitória, informando sobre a morte de um escravo e descrevendo as providências tomadas. Cachoeira, BA, 24/02/1881. Manuscri to, lf. 101 Coleção Família Muniz Barreto de Aragão. CARTA de Diogo Teixeira de Macedo ao primo Eusébio de Queirós felicitando-o pelo combate ao tráfico negreiro. Bela Vista, 14/02/1851. Manuscrito, 1f. 102 Coleção Eusébio de Queiros, EQcr57 CARTA de Estevão Ribeiro de Resende, barão de Lorena ao conselheiro Eusébio de Queirós, reclamando de dois despachos que permitem um juiz municipal conceder liberdade a um escravo através de processo descrito, comentando problema surgido com suas escravas por causa destes mesmos despachos e, prevendo uma insurreição nas fazendas da região, pede providências. Resende, RJ, 14/07/1858. Manuscrito, 3f. Coleção Eusébio de Queirós, EQcr92 103 CARTA de Fortes a S. e M. avisando que arrema tou uma família de escravos de cinco membros

em nome de José Rodrigues e contando detalhes

do leilão. Livramento, PB, 16/03/1870. Manuscrito, 1f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel4

104

CARTA de Francisco de Paula de Negreiros Saião Lobato, visconde de Niterói, ao ministro da Justiça, Eusébio de Queirós, informando não haver mais aportado nenhum navio negreiro na costa do município de São João da Barra, onde é responsável pela vigilância contra o tráfico, e registrando alguns casos de febre amarela neste município. São João da Barra, RJ, 04/03/1851. Manuscrito, 2f. Coleção Eusébio de Queirós, EQcr58

105

CARTA de Francisco Inácio de Carvalho Moreira, barão do Penedo, a Eusébio de Queirós, comunicando não poder comparecer à reunião da Comissão do Comércio, da qual foi nomeado membro, para não se expor às febres, além de lastimar indeterminado acidente ocorrido em uma sessão da Câmara e felicitá-lo pelo procedimento do juiz municipal de Santos em evitar o desembarque de navios negreiros naquela localidade. Petrópolis, RJ, 13/04/1850. Manuscrito, 2f. Coleção Eusébio de Queirós, EQcr38

106

CARTA de João Pereira Darrique Paro, 29 visconde do Rio Bonito, ao ministro da Justiça Eusébio de Queirós, afirmando ser necessário mudar o comandante do Forte por estar ele em conivência com os traficantes de escravos. Niterói, RJ, 27/04/1350. Manuscrito, 1f. Coleção Eusébio de Queirós, EQcr39

107

CARTA de João Pereira Darrigue Faro, 29 visconde do Rio Bonito, ao ministro da Justiça Eusébio de Queirós, informando sobre a ida à Corte do capitão Francisco José Nunes a fim de apresentar-se ao inspetor do Arsenal e inteirar-se do desembarque de negros em Itabapuana e do destaca mento militar que aí se encontra. Niterói, RJ, 30/07/1851. Manuscrito, 1f. Coleção Eusébio de QUeirós, EQcr39

108

CARTA de João Pereira Darrigue Faro, 29 visconde do Rio Bonito, ao ministro da Justiça Eusébio de Queirós, informando que ordenará o embarque dos praças disponíveis em São João da Barra, que antes encontravam-se em Itabapuana guardando os africanos. Niterói, RJ, 01/08/1851. Manuscrito, lf.

Anexo: carta reservada de João Pereira Darrigue Faro, 29 visconde do Rio Bonito, ao capitão Francisco José Nunes, enviando-lhe instruções acerca dos africanos que foram apreendidos em Itabapuana. Rio de Janeiro, RJ, 30/07/1851. Manuscrito, 1f.

Coleção Eusébio de Queirós, EQcr39

CARTA de Joaquim Francisco Viana ao ministro da Justiça, Eusébio de Queirós, solicitando que, com a morte de Albino José de Carvalho, sua escrava forra, Carlota Maria da Conceição, receba os serviços do africano livre Cândido, que servia ao falecido, e é afilhado da mesma. Consta minuta da resposta do destinatário negando o favor. Rio de Janeiro, RJ, 11/10/ 1850. Manuscrito, 2f.

Coleção Eusébio de Queirós, EQcr16

CARTA de joaquim José Batista a José Ricardo de Sā Rego, relatando um desembarque irregular de africanos em Cabo Frio, comenta a impunidade dos traficantes e sua impotência diante do caso pela pouca força policial de que dispõe, opina e apresenta dados sobre a escravidão, além de solicitar um barco de guerra para instalar na barra desta cidade. Cabo Frio, RJ, 23/04/1850. Manuscrito, 2f. Coleção Eusébio de Queirós, EQct3

CARTA de José Batista Lisboa a Crispim José dos Santos Moreira marcando encontro para entregar-lhe os salários dos africanos. Com a respectiva resposta no verso. Rio de Janeiro, RJ, 19/04/1838. Manuscrito, 1f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

CARTA de José de Sousa Breves a Eusébio de Queirós, denunciando em seu nome e no dos fazendeiros da região, o modo arbitrário como os policiais têm invadido as fazendas a procura de escravos ilicitamente importa dos, e expressando algumas de suas ideias sobre escravidão. Pinheiro, 03/01/1853. Manuscrito, 2f.

Coleção Eusébio de Queirós, EQcr79

109

110

111

112

CARTA de José de Sousa Breves a Eusébio de Queirós, reclamando dos métodos adotados pela polícia local na busca de negros novos nas fazendas e demonstrando como a sua de Bracuí (Angra dos Reis), devido a características geográficas, dificilmente poderia receber um desembarque, ao contrário das vizinhas. Pinheiro, 07/02/1853. Manuscrito, 1f. Coleção Eusébio de Queirós, EQCT79

114

CARTA de José de Sousa Breves a Eusébio de Queirós, lamentando que tenha acreditado, quando ministro da Justiça, na denúncia de que premeditava um desembarque de negros em sua fazenda de Bracuí (Angra dos Reis). Pinheiro, 27/05/1853. Manuscrito, 2f. Coleção Eusébio de Queirós, EQcr79

115

CARTA de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco, então presidente do Conselho de Ministros. Carta ao conselheiro Araújo Porto Alegre, barão de Santo Angelo, agradecendo as congratulações pela Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro, RJ, 23/11/ 1871. Manuscrito, 1f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde16

116

CARTA de Luís José Gonzaga Azevedo ao 19 visconde da Cachoeira relatando atividades da fazenda que administra e comentando que esta necessita do trabalho de 20 escravos e de 6 a 8 negras para a multiplicação. Curvelo, MG, 03/11/1814. Manuscrito, 2f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

117

CARTA de Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro, ao conselheiro Eusébio de Queirós, comentando o pedido de nomeação para o cargo de juiz de direito feito por um certo Coelho, o qual se diz ser um dos magistrados mais empenhados na repressão ao tráfico negreiro. Rio de Janeiro, RJ, 14/06/1851. Manuscrito, 1f. Coleção Eusébio de Queirós, EQCT59

118

CARTA de Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro, ao conselheiro Eusébio de Queirós, inteirando-o de várias decisões tomadas no Colégio Pedro II, onde faz referência ao "negreiro dos africanos" que afirma não ter sido culpa sua. S.1., 10/11/1855. Manuscrito, 1f.

Anexo: carta de Francisco de Paula de Negreiros Saião Lobato, futuro visconde de Niterói, a Luís Pedreira do Couto Ferraz enviando notícias do desembarque de um navio negreiro em 13/02/1851 a cinco léguas da cidade de Macaé e afirmando haver renova do as forças no sentido de impedir a vinda destes. Campos, RJ, 26/02/1851. Manuscrito, 1f.

Coleção Eusébio de Queiros, Egcr59

119

CARTA de Manuel Felisardo de Sousa e Melo, quando ministro da Guerra, ao ministro da Justiça, Eusébio de Queirós, informando ser impossível enviar os vinte praças requisitados para a repressão do tráfico negreiro em Macaé pelos motivos que expõe. Rio de Janeiro, RJ, 07/03/1850. Manuscrito, 1f. Coleção Eusébio de Queirós, EQCr19

120

CARTA de Possidônio Carneiro da Fonseca Costa ao 3º visconde da Cachoeira, de caráter pessoal, na qual comenta que, devido a um ferimento no pé, o escravo do destinatário encontra-se impossibilitado de levar-lhe notícias sobre o estado de saúde de sua mãe, a 1º viscondessa da Cachoeira. Rio de Janeiro, RJ, 01/12/1851. Manuscrito, 1f.
Coleção Família Brás Carneiro Leão.

121

CARTA de Roberto Jorge Haddock Lobo a Eusébio de Queirós, agradecendo a confiança nele depositada apesar de uma intriga feita através de carta anônima e defendendo-se das acusações contra si que envolvem o possível assassinato de uma negra. S.1., s.d. Manuscrito, lf. Coleção Eusébio de Queirós, EQCr2

122

CARTA sem assinatura, provavelmente de um administrador da Fazenda dos Povos, a Luísa Rosa Carneiro da Costa, enviando mapa demonstrativo dos animais e escravos pertencentes à dita fazenda de propriedade da destinatária. Freguesia de São Luís de Mostardas, RS?, 14/04%1824. Manuscrito, 2f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

Justiça, Eusébio de Queirós, esclarecendo um mal entendido ocorrido em torno da posse de uma escrava. Casa de Correção, RJ, 12/12/1848. Manuscrito, lf.	
Coleção Eusébio de Queirós, EQcrl2	124
CARTA CIRCULAR do presidente da provincia do Espírito Santo, Francisco Ferreira Correia, ao alferes José Delgado Figueira de Carvalho, exaltando a idéia de emancipação dos escravos sem violência da propriedade e comunicando sua nomeação para uma das comissões formadas nos diversos municípios encarregadas de arrecadar donativos para concretizarem o maior número possível de alforrias. Vitória, ES, 21/03/1872. Impresso, 1f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel7	125
CARTA DE ARREMATAÇÃO dos escravos Sebastião e Domingos, passada a favor de Luís Barbosa	
dos Santos Werneck. Valença, RJ, 08/11/1850.	126
Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde9	120
CARTA DE LIBERDADE (Certidão) conferida à escrava Bernarda por seu proprietário, João Manoel de Castro. Rio de Janeiro, RJ, 10/06/1873. Manuscrito, 2f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde19	127
CARTA IMPERIAL agraciando o coronel Porfírio? Pereira Fraga com o grau de oficial da Ordem da Rosa, por haver concedido liberdade gratuita a dez escravos. Rio de Janeiro, RJ, 21/03/1885. Impresso e manuscrito, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, IP25	128
CERTIFICADO DE MATRÍCULA do escravo Francisco, natural de Couran, em nome do proprietário Antônio Caldeira Resende. Minas Gerais, MG, 1746. Impresso, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel	129
CÓDICE DE REGISTRO DE OFÍCIOS E PARECERES expedidos por Luís José de Carvalho e Melo, futuro 1º visconde da Cachoeira, na qualidade de juiz e ouvidor da Alfândega da Corte, aos	

ministérios de Estrangeiros e da Fazenda, tratando de assuntos da Alfandega, desde a contratação de empregados ao movimento de navios no porto, e escravos trazidos de Benguela. Rio de Janeiro, RJ, dezembro de 1822 a julho de 1823. Manuscrito, 104f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	130
CONTA CORRENTE das vendas de gado e despesas de consumo e custeio da Fazenda dos Povos de propriedade de Luísa Rosa Carneiro da Costa. Na relação de despesas há indicação de gastos com escravos. Freguesia de São Luís de Mostardas, RS?, 25/03/1824. Manuscrito, 3f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	131
DECLARAÇÃO de Cristiano Benedito Ottoni tornando emancipada e livre sua escrava Rita Africana, por esta se encontrar desapa recida há dezoito anos. Rio de Janeiro, RJ, 18/12/1882. Manuscrito, 1f. Coleção Família Ottoni, OTldp3	132
DECLARAÇÃO de débitos por venda de escravos com os respectivos recibos. Congonhas e Ouro Branco, MG, 1746 a 1756. Manuscrito, 2f. Coleção Silvestre da Silva Araújo.	133
DECLARAÇÃO de liberdade em favor da escrava Teresa passada por seu proprietário Antônio Luís de Faria. S.1., 01/10/1873. Manuscrito, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde20	134
DECLARAÇÃO de partilha amigável de bens entre a le viscondessa da Cachoeira e Luísa Rosa Carneiro da Costa relativa a Fazenda do Rio Dourado e seus pertences, escravos e gados. Rio Dourado, Sacra Família, Termo de Macaé, RJ, 06/06/1836. Manuscrito, 4f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	135
DECLARAÇÃO de partilha amigável e bens, inclusive um escravo, deixados pelo coronel Brás Carneiro Leão, entre suas filhas,	

Luísa Rosa Carneiro da Costa e a 1ª viscondes sa da Cachoeira. Rio de Janeiro, RJ, julho de 1836. Manuscrito, lf. 136 Coleção Família Brás Carneiro Leão. DECLARAÇÃO e recibo de pagamento no valor de 140\$000, referentes a compra do escravo João, da nação de Angola, feita por Simão Caetano de Morais Barreto a Domingos Afonso. S.1., 21/07/1765. Manuscrito, 2f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde2 137 DECRETO (cópia de época) de 19 de outubro de 1798, determinando que se promova a introdu ção de escravos na capitania do Estado do Grão Pará. Palácio de Queluz, POR, 19/10/1798. Manuscrito, 1f. Anexo: "Lembrança das razões que favorecem a opinião dos que seguem poder ser útil a Portugal vender escravos aos castelhanos do Rio da Prata, e de como se poderá isto fazer, sem dano das Colônias da América Portuguesa". Manuscrito, 2f. 138 Coleção Família Brás Carneiro Leão. DIPLOMA do Centro Abolicionista em Porto Alegre conferido a Mariano José do Canto pela liberdade que concedeu aos seus doze cativos e serviços que prestou na qualidade de membro da comissão libertadora do 3º Distrito. Porto Alegre, RS, 01/01/1885. Impresso e manuscrito, 1f. Coleção Documentos Texcuais Avulsos, dossiê 139 DP2 ESCRITURA DE VENDA da escrava Joana, feita por Alfredo Fernandes de Castro Bravo a José Joaquim da Rocha. Rio de Janeiro, RJ, 05/07/1879. Manuscrito, 1f. Anexo: recibo de quitação do imposto de rendas provinciais, relativo a compra da escrava Joana, emitido em nome de José Joaquim da Rocha. Valença, RJ, 24/07/1879. Impresso e manuscrito, 140 Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde24 ESCRITURA DE VENDA (Tratado) do escravo André Dormevel José dos Santos Malhado, realizada pelo visconde de Mauá como presidente da Cia. de Mineração de Hato Grosso. Cuiabá, MT, 28/12/1874. Manuscrito, 2f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde21 · 141

LIVRO segundo de lançamentos das Sizas de vendas de escravos ladinos. Barbacena, MG, 07/10/1816 - 14/05/1830. Manuscrito, 87f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde3 142 NOTA do curador dos africanos livres, Guilherme Bandeira de Gouveia, ao escrivão das arrematações dos africanos livres, José Leite Pereira Campos, pedindo que declarasse se entre as pessoas a quem o ex-administrador da Casa de Correção havia confiado os serviços das africanas livres, achava-se o ingles Jackson. Segue declaração em resposta datada de 22/06/1835. Rio de Jameiro, RJ, 17/06/1835. Manuscrito, 1f. 143 Coleção Família Brás Carneiro Leão. OFÍCIO CIRCULAR nº 6191 do chefe de polícia de São Paulo, Sebastião José Pereira, ao delegado de polícia de Apiaí pedindo providenciar captura de um escravo fugido da Fazenda de Antônio Rodrigues do Prado no distrito de Mogigaçu, termo de Mogimirim. São Paulo, SP, 28/11/1871. Impresso/manuscri to, lf. Anexo: volante anunciando a fuga do escravo citado acima. Impresso, 1f. 144 Coleção Documentos Textuais Avulsos, Dpa OFÍCIO CIRCULAR nº 789 do chefe de polícia de São Paulo, Sebastião José Pereira ao delegado de polícia de Apiaí pedindo providen ciar captura de escravos. São Paulo, SP, 20/03/1872. Impresso/manuscrito, 1f. 145 Coleção Documentos Textuais Avulsos, Dpa OFÍCIO de Hylo Christophers, Vice-Cônsul britânico em Pernambuco, ao delegado de polícia de Pernambuco, Rodolfo João Barata de Almeida, pedindo informações sobre a apreensão de africanos pretos livres que seriam vendidos como escravos. Recife, PE, 31/07/1850. Manuscrito, 1f. 146 Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde8 OFÍCIO de Martim Lopes Lobo Saldanha, governador da capitania de São Paulo, ao juiz presidente da Câmara de Paranaguá, aprovando as medidas tomadas em relação aos

.

escravos prisioneiros do quilombo que atacaram. São Paulo, SP, 30/10/1780. Manuscri to, 1f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, dossiê Câmara Municipal de Paranaguá.

147

OFÍCIO de Sebastião José Pereira, chefe de polícia de São Paulo ao delegado de polícia de Faxina, avisando da fuga do escravo criminoso Claro, de propriedade do cônego Fidelis Alves Sigmaringa de Morais, e que está em companhia de Bento Dias morador do município de Faxina. Secretaria de Polícia de São Paulo, SP, 19/09/1871. Manuscrito, lf. Anexo: descrição do escravo Claro. Manuscrito, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel5

148

PARECER (cópia de época) do juiz e ouvidor da Alfândega da Corte, Luís José de Carvalho e Melo, futuro 1º visconde da Cachoeira, dirigi do ao Imperador D. Pedro I, comentando o direito de indenização dos súditos portugueses pela apreensão de navios negreiros pelos ingleses, tendo em vista o Tratado de 1815 e a Convenção de 1817 entre aqueles governos, que versam, ambos, sobre a proibição do tráfico e comércio de escravos. Rio de Janeiro, RJ, 23/01/1823. Manuscrito, 4f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

149

PASSAPORTE concedido a Geraldo, escravo do 39 visconde da Cachoeira, pelo delegado de polícia da Vila da Barra de São João, João José Ferreira Xavier, válido para viajar desta Vila à Corte pelo prazo de 30 dias. Vila da Barra de São João, RJ, 14/07/1871. Manuscrito, 1f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.

150

PASSAPORTE concedido ao escravo Basílio pelo chefe de polícia da província da Bahia, Inocêncio Marques de Araújo Góis, futuro barão de Araújo Góis, válido para viajar ao Rio de Janeiro afim de ser entregue ao conselheiro Antônio Simões da Silva. Bahia, BA, 29/07/1854. Impresso/manuscrito, 1f. Coleção Antônio Simões da Silva.

RECIBO de quitação de taxa anual de Rs2\$000 sobre os escravos, emitido pela Recebedoria do Município do Rio de Janeiro para o exercício 1849-1850, relativo a 7 escravos no valor de Rs14\$000, em nome do Seminário de São José. Rio de Janeiro, RJ, 24/07/1849. Impresso/manuscrito, 2f. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde7	152
RECIBO de quitação de taxa de escravos, no valor de Rs968000, relativo a 8 escravos, em nome de Teblilo Ribeiro de Resende, emitido pela Recebedoria do Município do Rio de Janeiro para o exercício de 1879-1880. Rio de Janeiro, RJ, 03/02/1880. Manuscrito, lf. Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde26	153
RECIPO de quitação da taxa de escravos no valor de R380\$000, relativo a 8 escravos, emitido em nome de Teófilo Ribeiro de Resende, pela Recabedoria do Município do Rio de Janeiro para o exercício de 1875-1876. Rio de Janeiro, LJ, Cl/02/1876. Manuscrito, 1f. Coloção Documentos Tentuais Avulsos, DTde22	154
RECIBO de quillação da taxa de escravos, no valor de Rs48\$000, relativo a 8 escravos, emitido em name de Teófilo Fibeiro Resende, pela Recebedoria do Município do Rio de Janeiro para o campaício de 1877. Rio de Janeiro, ha 18/12/1078. Hanuscrito, 1f. Coleção Documentos Tentuais Avulsos, DTde23	155
RECIFO de quiunção da taxa de escravos, no valor de Re48,000, relativo a 3 escravos, emitido em nosa de Teófilo Ribeiro Resende, pela Recebedaria do Cenicípio do Pto de Janeiro para o exercício de 1878. Rio de Janeiro, EJ, 20/02/1879. Manuscrito, 1f. Coleção Documentos Fextuais Avulsos, DTde23	156
RECIEO de quitação da tama do salário do africano livre Jouge, pago por Antônio Simões da Silva à Recebadoria do Município do Rio de Janeiro. Pio de Janeiro, RJ, 10/07/1850. Impresso/manuscrito, lf. Coleção Antônio Simões da Silva.	157

RECIBO de quitação de imposto junto a Adminis tração de Diversas Rendas Nacionais, no valor de Rs10\$000, relativo a compra do escravo José Cabinda, emitido em nome de Zeferino José dos Santos. Rio de Janeiro, RJ, 27/06/1834. Manuscrito, 1f.	
Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde6	158
RECIBO de quitação de imposto pela renda provincial de Minas Gerais, relativo à compra do escravo Benedito emitido em nome de Nicolau Esquefino. Paracatu, MG, 09/06/1873. Impresso/manuscrito, 1f.	
Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTde18	159
RECIBO de quitação de pagamento da compra do escravo Francisco, no valor de um conto de réis, emitido por ordem de Sarmento Mendonça aos compradores Alves & Avelar. Rio de Janeiro, RJ, ?/03/1854. Manuscrito, lf. Impresso um desenho de um escravo caminhando com uma trouxinha as costas.	
Coleção Documentos Textuais Avulsos, DTdel0	160
RECIBO de venda de escravos passado por Custódio da Mota a Angela Maria da Encarna ção. No verso, recibo de venda dos mesmos passado por Angela Maria da Encarnação a favor de Silvestre da Silva e Araújo. Local ilegível, 05/06/1768 e Mariana, MG, 03/03/ 1772. Manuscrito, 1f.	
Coleção Silvestre da Silva Araújo.	161
RECIBO de venda do escravo Máximo, de propriedade de Francisco Bento Pereira Salgado a Antonio José Dutra por Rs2.500\$000. Taboleiro, MG, 05/05/1859. Manuscrito, 1f.	
Coleção Documentos Avulsos, DTdell	162
RECIBO firmado por Luísa Rosa Carneiro da Costa a favor de seu filho, o conde de São Simão, da quantia de cinquenta e dois mil e quinhentos réis por compra de escravos. Rio de Janeiro, RJ, 12/10/1842. Manuscrito, lf.	
Coleção Familia Brás Carneiro Leão.	163

RELAÇÃO contendo os nomes e os dados quatro escravos fugidos, pertencentes conde de São Simão, entre 1832 e 1836	ao
Manuscrito, lf. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	164
RELAÇÃO de escravos e animais. Contém nome, idade e valor de 26 escravos. Segunda metade do séc. XIX. Manuscrit Coleção Família Brás Carneiro Leão.	
REQUERIMENTO do conde de São Simão ao Desembargador Provedor de Cativos sol tando, por certidão, o teor dos termo arrematação de quatro escravos. Rio o Janeiro, RJ, 24/05/1832. Manuscrito, Coleção Família Brás Carneiro Leão.	lic <u>i</u> os de le
TESTAMENTO (cópia de época) de Francis Maria da Conceição Carvalho e Melo, a do 1º visconde da Cachoeira, institut entre seus herdeiros alguns escravos BA, 13/10/1821. Manuscrito, 3f. Coleção Família Brás Carneiro Leão.	irmã Indo
TÍTULO DE LIBERTAÇÃO GRATUITA do Enge Central do Limão, em Campos, de João Nunes de Carvalho, com os espaços em posterior a 1879. Impresso, 1f. Coleção Documentos Textuais Avulsos,	José branco,
TRATADO DE COMÉRCIO E NAVEGAÇÃO DE 1 entre Portugal e Inglaterra. Minuta e Secretaria de Estado de Estrangeiros Guerra, preparada pelo conselheiro L José de Carvalho e Melo, 19 visconde Cachoeira, com anotações e emendas do conde de Linhares, Ministro de Es Estrangeiros e da Guerra, Dom Rodrig Sousa Coutinho. Destaque-se o artigo qual estabelece o compromisso, pelo português, de abolição gradual do co de escravos. Reserva, no entanto, ao vassalos da coroa portuguesa o direi naquele comércio nos seus domínios da áfrica. Manuscrito, 31f.	da e da uis da o punho tado de o de 28, o governo mércio
Coleção Família Brás Carneiro Leão.	169

EM PROL DA LIBERTAÇÃO DOS ESCRAVOS	
André Rebouças	
Documentação Iconográfica	
MOREIRA & ROLTGEN. Retrato da diretoria da Confede ração Abolicionista. Década 1880. Fot., p&b 10 x 14 cm. Destacam-se José do Patrocínio e André Rebouças. Coleção Iconográfica Avulsa, 138K	170
Antônio Frederico de Castro Alves	
Documentação Iconográfica	
LINDEMANN, R. Homenagem do Grêmio Evolução ao portentoso vate do "adeus, meu canto". Litogr., p&b 30 x 22 cm. Retrato de Castro Alves. Coleção Iconográfica Avulsa, 30E	171
MIRANDA JÚNIOR. Retrato de Antônio Frederico de Castro Alves. 1947. Fot., p&b 40 x 28 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 41E	172
Diogo Antônio Feijó	
Documentação Iconográfica	
GUIM. AES & COMPIA. Retrato de Diogo Antônio Feijó a partir de litogr. de Sisson, 1858. Ca. 1900. Fot., p&b 33 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB115	173
HEATON & RENSBURG. Retrato de Diogo Antônio Feijó segundo desenho de F. R. Moreau. Ca. 1840. Litogr., p&b 44 x 35 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 20G	174
Isabel, Princesa do Brasil	
Documentação Iconográfica	
AMÉRICO, Pedro. Estudo para uma medalha com a efígie de D. Pedro II e a Princesa Isabel segurando documento onde aparece inscrito "Lei 13 de maio". S.d. Orig. de arte, desenho a grafite, p&b 17.5 x 24 cm. Coleção Pedro Américo, PA5	175
	Documentação Iconográfica  MOREIRA & ROLTGEN. Retrato da diretoria da Confede ração Abolicionista. Década 1880. Fot., p&b 10 x 14 cm. Destacam-se José do Patrocínio e André Rebouças. Coleção Iconográfica Avulsa, 138K  Antônio Frederico de Castro Alves Documentação Iconográfica  LINDEMANN, R. Homenagem do Grêmio Evolução ao portentoso vate do "adeus, meu canto". Litogr., p&b 30 x 22 cm. Retrato de Castro Alves. Coleção Iconográfica Avulsa, 30E  MIRANDA JÛNIOR. Retrato de Antônio Frederico de Castro Alves. 1947. Fot., p&b 40 x 28 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 41E  Diogo Antônio Feijó  Documentação Iconográfica  GUIMÆES & COMPiª. Retrato de Diogo Antônio Peijó a partir de litogr. de Sisson, 1858. Ca. 1900. Fot., p&b 33 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MBII5  HEATON & RENSBURG. Retrato de Diogo Antônio Feijó segundo desenho de F. R. Moreau. Ca. 1840. Litogr., p&b 44 x 35 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 20G  Isabel, Princesa do Brasil Documentação Iconográfica  AMÉRICO, Pedro. Estudo para uma medalha com a effigie de D. Pedro II e a Princesa Isabel segurando documento onde aparece inscrito "Lei 13 de maio". S.d. Orig. de arte, desenho a grafite, p&b 17.5 x 24 cm.

ANGERER, Ludwig. Retrato da Princesa Isabel, Condessa d'Eu. Início década 1870. Fot., carte-de-visite, p&b 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1359V	176
BERTHIER, Paul. Retrato da Princesa Isabel. Década 1860. Fot., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm.	
Coleção Família Imperial, 1329V	177
. Retrato da Princesa Isabel. Década 1870. Fot., carte-de-visite, p&b 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1335V	178
CARDOSO, Antônio Lopes. Família Imperial do Brasil. Ca. 1870. Fot., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 489V	179
GUIMARÃES, Antônio de Oliveira. Família Imperial do Brasil. Década 1860. 2 Fots., carte-de-visite, p&b 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 470 e 488V	180
JOSÉ do Patrocínio proclamando a liberdade do escravo, a 13 de maio de 1888. Entre 1902 e 1906. Litogr., p&b 31 x 45 cm. Alegoria alusiva à Lei Áurea, onde vê-se a Princesa Isabel, seus ministros e escravos. Coleção Iconográfica Avulsa, 104C	181
LE JEUNE. Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1881. Fot., carte-de-visite, påb; 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1357V	182
Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1881.  Fot., carte cabinet, p&b 17 x 11 cm.  Coleção Familia Imperial, 80T	183
. Retrato da Princesa Isabel. Década 1880. Fot., carte-de-visite, pab; 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1339V	184
PACHECO. Retrato da Princesa Isabel. Década 1860. Fot., carte-de-visite, pab; 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1351V	185

PACHECO. Retrato da Princesa Isabel. 1864. 2 Fots., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm. Coleção Familia Imperial, 1325 e 1326V	186
PACHECO, Joaquim Insley. Retrato da Impera triz Teresa Cristina com suas filhas, as Princesas Isabel e Leopoldina. 1864. Fot., carte-de-visite, p&b 10 x 6 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 70V	187
Retrato da Princesa Isabel. Década 1860. Fot., carte-de-visite, p&b ll x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1355V	188
. Retrato da Princesa Isabel. 1864. Fot., carte-de-visite, pab; 10 x 6 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 71V	189
Retrato da Princesa Isabel. 1861. Fot., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm. <u>Coleção Familia</u> Imperial, 1328V	190
na e dos dois filhos mais velhos desta.  Ca. 1870. Fot., carte-de-visite, p&b  11 x 7 cm.  Coleção Iconográfica Avulsa, 491V	191
PACHECO & IRMÃO. Retrato da Princesa Isabel. Década 1860. Fot., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm. Coleção Família Imperial, 1342V	192
PETIT, Pierre. Retrato da Princesa Isabel, Condessa d'Eu. Década 1880. Fot., <u>carte</u> <u>cabinet</u> , p&b 17 x 11 cm. <u>Coleção Família Imperial</u> , 73T	193
Retrato da Princesa Isabel. Década 1900. Fot., carte cabinet, pab; 17 x 11 cm. Coleção Família Imperial, 125T	194
Retrato da Princesa Isabel. Década 1890. Fot., carte cabinet, pab; 17 x 11 cm. Coleção Familia Imperial, 74T	195

PHOTOGRAPHIA PETRÓPOLIS. Retrato da Princesa Isabel. Década 1880? Fot., <u>carte cabinet</u> , påb; 17 x 11 cm. Coleção Família Imperial, 70T	196
R. GUILLEMINOT, BOESPFLUG ET Cie. Retrato da Princesa Isabel. 1915. Cartão-postal emulsio nado, pab; 14 x 9 cm. Coleção Antônio Mendes Barreto.	197
. Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, p&b 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	198
. Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, pab; 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	199
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, p&b 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	200
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, p&b 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	201
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, pab; 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	202
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, pab; 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	203
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1915. Cartão-postal emulsionado, pâb; 14 x 9 cm. Coleção Baronesa de Loreto.	204
RETRATO da Princesa Isabel. Ca. 1888. Fot., p&b 14 x 10 cm. Coleção Família Imperial, IM5	205
RETRATO da Princesa Isabel. Década 1880. Fot., carte cabinet, p&b 17 x 11 cm. Coleção Familia Imperial, 71T	206

	ROHRIG, Balduin. Retrato da Princesa Isabel. Década 1870. Fot., <u>carte-de-visite</u> , p&b 11 x 7 cm.	
	Coleção Família Imperial, 1353V	207
	SISSON, Sebastien Auguste. Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1864. Litogr., p&b 44 x 36 cm. Coleção Sisson, SS10	208
	STAHL & WAHNSCHAFFE. Retrato da Princesa Isabel. Década 1860. Fot., <u>carte-de-visite</u> , pab; 10 x 6 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 1060V	209
	Retrato de Gastão de Orleans e da Princesa Isabel. Década 1860. 2 Fots., carte-de-visite, pab; 11 x 7 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 92 e 486V	210
	TIRONI, Frederico. Retrato da Princesa Isabel. Ca. 1860. Orig. de arte, desenho a grafite, p&b 15 x 15 cm. Estudo para o quadro "Juramento Constitu- cional de 1860". Coleção Frederico Tironi, TR1	211
	WALERY. Retrato da Princesa Isabel. 1892. Fot., carte cabinet, p&b 17 x 11 cm. Coleção Familia Imperial, 76T	212
2.5	Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Câmara	
2.5.1	Documentação Iconográfica	
	GUIMARÃES & COMP <sup>1a</sup> . Retrato de Eusébio de Queirós a partir de litografia de Sisson, 1857. Ca. 1900. Fot., pab; 32 x 23 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB67	213
	TIRONI, Frederico. Retrato de Eusébio de Queirós. Ca. 1860. Orig. de arte, desenho a grafite, pab; 23.5 x 15.5 cm. Estudo para o quadro "Juramento Constitucio nal de 1860".	
	Coleção Frederico Tironi, TR34	214

# 2.6 João Alfredo Correia de Oliveira

2.0	Jode IIII	
2.6.1	Documentação Iconográfica	
-	AMOEDO, Rodolfo. Retrato do conselheiro João Alfredo. Ca. 1915. Orig. de arte, desenho a crayon e nanquim, p&b 50 x 40 cm. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJic5	215
	Coleção Conseineiro Bodo Alliano,	
	L. MUSSO & Cia. Retrato do conselheiro João Alfredo a partir de litografia, ca. 1870. Ca. 1900. Fot., p&b 32 x 23 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB222	216
	PACHECO & FILHO. Retrato do conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira. Ca. 1870. Fot., carte-de-visite, pêb; 10 x 6 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 87V	217
	PINHO, A. de. O conselheiro Dr. João Alfredo Correia de Oliveira: honestidade, intelligencia e patriotismo, gratidão dos professores do Imperial Lyceo de Artes e Officios. Entre 1870-75. Litogr., p&b 36 x 24 cm. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJicl	218
	RETRATO do conselheiro João Alfredo, a partir de litografia de A. de Pinho, ca. 1870. Ca. 1900. Fot., pâb; 32 x 23 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB221	219
	RETRATO do conselheiro João Alfredo. Década 1910. Fot., pab; 22 x 15 cm. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJic4	220
	RETRATO do conselheiro João Alfredo. Década 1910. Fot., p&b 23 x 14 cm. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJic3	221
	RETRATO do conselheiro João Alfredo. 1917. Fot., p&b 18 x 12 cm. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJic6	222

## 2.6.2 Documentação Textual

HOMENAGEM da colônia portuguesa em Pernambu co ao conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, pela assinatura da lei de liberta ção dos escravos, promulgada pelo Gabinete que presidia. Álbum em tecido cetim, papel, ouro, prata e brilhante. Recife, PE, 20/09/ 1888. Manuscrito, lf. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJdt4

223

HOMENAGEM dos empregados da Alfândega de Pernambuco ao conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, pela Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil, promulgada pelo Gabinete que presidia. Album em veludo bordo. Pernambuco, maio de 1888. Manuscrito e ilustrado, 83f. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJdtl

224

HOMENAGEM dos estudantes pernambucanos da Corte ao Exmo. conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, pelas Leis de 28 de setembro de 1871 e de 13 de maio de 1888, que aboliram a escravidão no Brasil, promulgada esta pelo Gabinete que presidia. Pergaminho. Rio de Janeiro, RJ, maio de 1888. Litografado, lf. Coleção Conselheiro João Alfredo, CJdt2

225

HOMENAGEM, em italiano, das Associações
Italianas em Montevidéu e Uruguai ao conselhei
ro e senador pela província de Pernambuco,
João Alfredo Correia de Oliveira, pela Lei
de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão, promulgada pelo Gabinete que presidia.
Album em veludo verde. Montevidéu, Uruguai,
maio de 1888. Manuscrito e ilustrado, 1f.
Coleção Conselheiro João Alfredo, CJdt3

226

## 2.7 Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo

## 2.7.1 Documentação Iconográfica

DUCASBLE, Alfredo. Retrato de Joaquim Nabuco de Araújo. Década 1880. Fot., <u>carte cabinet</u>, pab; 15 x 10 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 43T

	LAFAYETTE LTD. Retrato de Joaquim Nabuco de Araújo. 1906. Fot., pab; 21 x 15 cm. Coleção Garcia Leão, GLil	228
	RETRATO de Joaquim Nabuco de Araújo. Década 1880. Fot., p&b 22 x 16 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 60K	229
	RETRATO de Joaquim Nabuco de Araújo. 1884. Fot., carte-de-visite, pâb; 11 x 7 cm. Coleção Tconográfica Avulsa, 225V	230
2.8	José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente	
2.8.1	Documentação Iconográfica	
	GUIMARÃES & COMPIA. Retrato de José Antônio Pimenta Bueno, marquês de São Vicente, a partir de desenho de Vitor Meireles, década 1870. Ca. 1900. Fot., retocada, p&b 33 x 23.5 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB63	231
2.9	José Antônio Saraiva	
2.9.1	Documentação Iconográfica	
	GUIMARÃES & COMP <sup>1</sup> ª. Retrato de José Antônio Saraiva a partir de litografia de Sisson, 1861. Ca. 1900. Fot., p&b 33 x 23 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB275	232
	L. MUSSO & Cia. Retrato de José Antônio Saraiva a partir de litografia de L. A. Boulanger, 1853. Ca. 1900. 2 Fots., p&b 30 x 24 cm.	
	30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB277 e MB278	233
	MUSSO & C <sup>1</sup> A. Retrato de José Antônio Saraiva a partir de litografia de Boulanger 1853. Ca. 1900. Fot., p&b 30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB276	234

	RETRATO de José Antônio Saraiva. Ca. 1890. Fot., p&b 16 x 11 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 89K	235
	SISSON, Sebastien Auguste. Retrato de José Antônio Saraiva. 1859. Litogr., pab; 42 x 28.5 cm. In: — Galeria dos Brasileiros Ilustres, os contemporáneos. Rio de Janeiro, S. A. Sisson, 1859. Com fac-símile da assinatura do retratado. Coleção Sisson, SSb60	236
	Retrato de José Saraiva. 1861. Litogr.,  pub; 28.5 x 17.5 cm. In: Assembléia Geral Legislativa, Galeria dos Representantes da  Nação. Coleção Sisson, SSr13	237
2.10	José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço	
2.10.1	Documentação Iconográfica	
	HENSCHEL & Cia. Retrato de José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço. Década 1880. Fot., carte cabinet, p&b 15 x 10 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 120T	238
	L. MUSSO & Cia. Retrato de José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço, a partir de litogra fia, 1886. Ca. 1900. Fot., pab; 30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB282	239
2.11	José Carlos do Patrocínio	
2.11.1	Documentação Iconográfica	
	JOSÉ do Patrocínio proclamando a liberdade do escravo, a 13 de maio de 1888. Entre 1902 e 1906. Litogr., p&b 31 x 45 cm. Alegoria alusiva à Lei Áurea, onde vê-se a Princesa Isabel, seus ministros e escravos. Coleção Iconográfica Avulsa, 1040	240
	MOREIRA & ROLTGEN. Retrato da diretoria da Confederação Abolicionista. Década 1880. Fot., p&b 10 x 14 cm. Destacam-se José do Patrocínio e André Rebouças.	241
	Coleção Iconográfica Avulsa, 138K	247

## 2.12 José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco

### 2.12.1

Documentação Iconografica	
GUIMARÃES & COMPia. Retrato de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco a partir de litografia, década 1870. Ca. 1900. Fot., p&b 32.5 x 23 cm.	242
Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB232	242
HENSCHEL & BENGUE. Retrato de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco. Década 1870. Fot., carte-de-visite, sépia; 11 x 7 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 1643V	243
L. MUSSO & Cia. Retrato de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco a partir de litografia de Sisson, 1858. Ca. 1900. Fot., p&b 30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB231	244
. Retrato de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco, a partir de litogra fia, década 1870. Ca. 1900. 2 Fots., p&b 30 x 24 cm.	
Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB233 e MB234	245
RETRATO de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco, Ca. 1880. Fot., sépia;	
12 x 10 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 76K	246
RETRATO de José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco. Década 1870. Fot.,	
carte-de-visite, sépia; 11 x 7 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 1642V	247
SISSON, Sebastien Auguste. Retrato de José	
Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio	
Branco. 1858. Litogr., p&b 42 x 27 cm. Coleção Sisson, SSb85	248
. Retrato de José Maria da Silva Paranhos,	
visconde do Rio Branco. 1858. Litogr., p&b 32 x 22 cm.	
Coleção Sisson, SSb52	249

	WELLSTOOD & CQ. Visconde do Rio Branco : ofereci do aos assinantes do "Novo Mundo". Ca. 1870. Água-tinta e água-forte, p&b 27 x 20 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 68E	250
2.13	José Mariano Carneiro da Cunha	
2.13.1	Documentação Iconográfica	
	RETRATO de José Mariano Carneiro da Cunha. 1884. Fot., carte-de-visite, pâb; ll x 7 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 224V	251
2.14	Manuel Pinto de Sousa Dantas	
2.14.1	Documentação Iconográfica	
	BARROS, Justiniano José de. Retrato de Manuel Pinto de Sousa Dantas. Década 1860. Fot., carte-de-visite, pab; 10 x 6 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 133V	252
	GUIMARÃES & COMP <sup>1</sup> ª. Retrato de Manuel Pinto de Sousa Dantas a partir de litografía, ca. 1870. Ca. 1900. Fot., p&b 30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB106	253
	L: MUSSO & Cla. Retrato de Manuel Pinto de Sousa Dantas a partir de litografia, ca. 1870. Ca. 1900. Fot., p&b 30 x 24 cm. Coleção Galeria dos Ministros Brasileiros, MB107	254
	RETRATO de Manuel Pinto de Sousa Dantas, década 1870. Ca. 1980. Fot., 2ª geração, p&b 20 x 16 cm. Coleção Iconográfica Avulsa, 39K	255
2.15	Rui Barbosa	
2.15.1	Documentação Iconográfica	
	GUIMARÃES & Cia. Governo Provisório fundador da República Brasileira, 1889. Década 1890. Fot., p&b 50 x 35 cm. Retrato de Rui Barbosa. Coleção Deodoro da Fonseca, DFicll	256

RETRATO de Rui Barbosa. Litogr., p&b 13 x 9 cm. In: Galeria Histórica da	
República Brasileira. Coleção Iconográfica Avulsa, 87A	257
TEFÉ, Nair de. Caricatura de Rui Barbosa. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, grafite	
e guache, color.; 31.5 x 21 cm. Coleção Nair de Tefé, NT9	258

3	O NEGRO APOS A ABULIÇÃO	
3.1	Documentação Iconográfica	
	ARRASAMENTO do Morro do Castelo, Rio de Janeiro. Ca. 1922. Fot., p&b 14 x 18 cm. Negros trabalhando. Coleção Iconográfica Avulsa, 542K	259
	GUTIERREZ, Juan. Mercado da Praia do Peixe, Rio de Janeiro. Ca. 1893. 4 Fots., albume, sépia; 20 x 27 cm. Negros vendedores.	
	Coleção Juan Gutierrez, GT2 a 5	260
	Revolta da Armada, Rio de Janeiro.  Ca. 1893. 17 Fots., albume, sépia; entre 20 x 27 cm.  Presença do negro como soldado, cadete e major.  Coleção Juan Gutierrez, GTa7, 10, 11, 14,	
	GTa15, 17, 20, 27, 33, 46, 51, 52, 56/58, GTa66 e 75	261
	MALTA, Augusto. Cais Pharoux, Rio de Janeiro. 1911. Fot., p&b 24 x 18 cm. Homens, alguns negros, bebendo ao redor de um quiosque.	
	Coleção Augusto Malta, MT5	262
	. Rua da América, Rio de Janeiro. 1911. 2 Fots., p8b; 18 x 24 cm e 17 x 23 cm. Crianças, algumas negras, ao redor de um	
	quiosque. Coleção Augusto Malta, MT7	263
	Rua M. de Pombal, Rio de Janeiro. 1911. Fot., p&b 18 x 24 cm. Homens e crianças, alguns negros, ao redor de	
	um quiosque. Coleção Augusto Malta, MT2	264

. Rua Municipal, Rio de Janeiro. 1911. Fot., p&b; 18 x 24 cm. Homens e crianças, alguns negros, ao redor

265

de um quiosque. Coleção Augusto Malta, MT4

MALTA, Augusto. Um trecho da Avenida Central, Rio de Janeiro. Ca. 1911. Fot., p&b 23 x 29 cm. Diversas pessoas transitando. Coleção Augusto Malta, MT21	266
RODRIGUES, José Wasth. Cavallaria e artilha- ria de pos. e a. de camp., 1903. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negro uniformizado. Coleção Uniformes Militares, UM180	267
. Infanteria, artilharia e engenharia, 1839. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negro uniformizado. Coleção Uniformes Militares, UM147	268
. Infanteria : inferiores e p. de pret, grande e pequ. unif., 1390. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Negro uniformizado. Coleção Uniformes Militares, UM155	269
. Manobras : cavallaria, off. infant., 1907. Ca. 1920. Orig. de arte, aquarela, color.; 23 x 33 cm. Coleção Uniformes Militares, UM187	270
ROZEMBERG, Leão. Cortejo numa das ruas coloniais de Santo Antônio, Bahia, comemo rativo ao 2 de julho de 1823. Década 1940? Fot., påb; 24 x 18 cm. No cortejo há diversas pessoas negras. Coleção Iconográfica Avulsa, 91L	271
Retrato de caboclo da Bahia. Década 1940? Fot., p&b 24 x 18 cm. Negro fumando cachimbo e com chapéu de palha. Coleção Iconográfica Avulsa, 635K	272

### 3.2 Documentação Textual

HOMENAGEM à lei Aurea de 13 de maio. Prestada pela Mesa dos trabalhadores da Federação Operá ria. Rio de Janeiro, RJ, 13/05/1890. Impresso, 1f. Coleção Deodoro da Fonseca, DFdp26

273

TREZE de maio; Orgão democrata propriedade do Club Treze de Maio. Ouro Preto [MG], Typ. da Gazeta de Ouro Preto, ano 1, n.1, 13 de jun. de 1888. 4 p. (Impresso em seda). "Homenagem a S.A.I. Princesa Regente. Lei número 3353 de 13 de maio de 1888. Extincta a escravidão no Brazil". Coleção Família Imperial, IMj2

#### ÍNDICE DAS COLEÇÕES

Alfredo Norfini. 54, 55

Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. 96

Antônio Mendes Barreto. 197

Antônio Simões da Silva. 151, 157

Augusto Malta. 262/266

Baronesa de Loreto. 198/204

Conselheiro João Alfredo, 215, 218, 220/226

Decdoro da Fonseca. 256

Documentos Iconográficos Avulsos. 1, 2, 3, 7/20, 23/25, 29, 33, 35, 36, 38, 41/44, 49, 50, 57/62, 81, 82, 85, 170/172, 174, 187, 189, 191, 209, 210, 217, 227, 229, 230, 235, 238, 240, 243, 246/247, 250, 251, 252, 255, 257, 259, 271, 272

Documentos Textuais Avulsos. 88, 89, 90, 98, 104, 107, 117, 122, 125, 128, 129/132, 137, 140, 142/145, 147, 143, 152/156, 158/160, 162, 168

Eusébio de Queiros. 102, 103, 105, 106, 108/112, 114/116, 119/121, 124, 127

Família Brás Carneiro Leão. 91/95, 99, 113, 118, 123, 126, 133, 134, 138, 139, 141, 146, 149, 150, 163/167, 169

Família Imperial. 176/180, 182/187, 188, 190, 192/196, 205/207, 212, 273

Família Muniz Barreto de Aragão. 101

Familia Ottoni. 135

Ferdinand Denis. 5, 6, 21, 22, 34, 37, 39, 40, 51/53

Frederico Tironi. 211, 214

Galeria dos Ministros Brasileiros. 173, 213, 216, 219, 231, 232, 233, 234, 239, 242, 244, 245, 253, 254

Garcia Leão. 228

Johann Moritz Rugendas. 78, 79, 80

Jornal do Comércio. 100

Juan Gutierrez. 260, 261

Manuel Bandeira. 97

Nair de Tefé. 258

Pedro Américo. 175

Sebastien Auguste Sisson. 208, 236, 237, 248, 249 Silvestre da Silva Araújo. 136, 161 Uniformes Militares. 4, 26, 27, 28, 30/32, 45/48, 56, 63/77, 83, 84, 86, 87, 267/270

#### ÍNDICE ONOMÁSTICO GERAL

Abreu, Antônio Paulino Limpo de. 92

Alberto Henschel & Cia. 1, 2, 3, ver também Henschel & Cia.; Henschel & Benque

Almeida, Cândido Mendes de. 100

Almeida, Rodolfo João Barata de. 107

Alves, Antônio de Castro. 171, 172

Alves & Avelar. 160

Amador, Domingos Manuel Lopes. 90

Américo, Pedro. 175

Amoedo, Rodolfo. 215

Andrada, Antônio Carlos Ribeiro de. 96

Angerer, Ludwig, 176

Aragão, Francisco Muniz Barreto de. 101

Arago, Jacques. 41, 43

Araújo, Silvestre da Silva. 161

Aubert. 5, 6

Azevedo, Luís José Gonzaga. 118

Bandeira, Manuel. 97

Barbosa, Rui. 256 a 258

Barreto, Simão Caetano de Morais. 140

Barros, Antônio Moreira de. 96

Barros, Justiniano José de. 252

Bayot. 23, 38

Bernard, 43

Berthier, Paul. 177, 178

Bocquin, Jean Adolphe. 7

#### Notas explicativas

- no presente indice encontram-se relacionados autores, retratados, missivistas e destinatários.
- a nobiliarquia brasileira deve ser procurada não pelo título de nobreza, mas pelo último nome.

Branco, Manuel Alves. 93 a 95

Bravo, Alfredo Fernandes de Castro. 143

Breves, José de Sousa. 114, 115, 116

Bueno, José Antônio Pimenta. 231

Burch, Hipolyte Vander. 34, 39

Buvelot, L. 36

Cachoeira, Visconde da (19). Ver Melo, Luís José de Carvalho

Cachoeira, Visconde da (39). Ver Melo, Pedro Justiniano de Carvalho Carneiro e

Cachoeira, Viscondessa da (17). Costa, Ana Vidal Carneiro da

Campos, José Leite Pereira. 146

Canto, Mariano José do. 142

Cardoso, Antônio Lopes. 179

Carls, F. H. 9 a 20

Carvalho, José Delgado Figueira de. 128

Castro. 101

Castro, João Manoel de. 130

Chaillot. 22

Chapuy, Nicolas Marie Joseph. 23

Christiano Júnior. 24, 25

Christophers, Hylo. 107

Correia, Francisco Ferreira. 128

Costa, Ana Vidal Carneiro da. 138, 139

Costa, Luísa Rosa Carneiro da. 126, 134, 138, 139, 163

Costa, Possidônio Carneiro da Fonseca. 123

Coutinho, Rodrigo de Sousa. 169

Cunha, José Mariano Carneiro da. 251

Dantas, Manuel Pinto de Sousa. 252 a 255

Debret, Jean Baptiste. 22, 53

Dias, Henrique, 44

Domingos Affonso. 140

Ducasble, Alfredo. 227

Dutra, Antônio José. 162

Encarnação, Angela Maria da. 161

Esquefino, Nicolau. 159

Faria, Antônio Luís de. 137

Faro, João Pereira Darrigue. 108, 109, 110

Feijó, Diogo Antônio. 173, 174

Ferraz, Luís Pedreira do Couto. 119, 120

Fisquet, Théodore. 23, 38

Fraga, Porfírio Pereira. 131

Gilbert, 34

Gois, Inocêncio Marques de Araújo. 151

Gouveia, Guilherme Bandeira de. 146

Guimarães, Antônio de Oliveira. 180

Guimarães & Cia. 173, 213, 231, 232, 242, 253, 256

Gutierrez, Juan. 260, 261

Hastrel, Adolphe d'. 35

Heaton & Rensburg. 36, 174

Henschel & Bengue. 243. Ver também Alberto Henschel & Cia.; Henschel & Cia.

Henschel & Cia. 238. Ver também Alberto Henschel & Cia.; Henschel & Bengue.

Isabel, Princesa do Brasil. 175 a 212

Joliot. 37

Joly, Alexis Victor. 38

L. Musso & Cia. 216, 233, 234, 244, 245, 254. Ver também Musso & Cia.

Laderer. 39

Lafayette Ltd. 228

Lalaisse, H. 51, 52

Langlois. 40

Langlumé, 41

Lauder, G. W. 42

Le Jeune. 182, 183, 184

Lerouge, Nicolas Edouard. 43

Lindemann, R. 171

Lisboa, Crispim Batista. 99

Lobato, Francisco de Paula de Negreiros Saião. 119, 120

Lobo, Roberto Jorge Haddock. 124

Macedo, Diogo Teixeira de. 102

Machado, Luís Vieira. 88

Malhado, Dormeval José dos Santos. 144

Malta, Augusto. 262 a 266

Mauá, Visconde de. Ver Sousa, Irineu Evangelista de

Melo, Francisca Maria da Conceição Carvalho e. 167

Melo, Luís José de Carvalho e. 118, 133, 149, 169

Melo, Manuel Felisardo de Sousa e. 121

Melo, Maria Benedita de Castro Canto e. 99

Melo, Pedro Justiniano de Carvalho Carneiro e. 123, 150

Mendonça, Sarmento. 160

Menna da Costa & Ca. 44

Miranda Júnior. 172

Monnin. 51, 52

Montaut, Gabriel. 53

Moreau, Louis Auguste. 32

Moreira, Francisco Inácio de Carvalho. 106

Moreira & Roltgen. 170, 241

Mota, Custódio da. 161

Mota, Joaquim José Batista. 112

Moura, João Martins. 91

Musso & Cia. 234. Ver também L. Musso & Cia.

Nabuco, Joaquim. 227 a 230

Norfini, Alfredo. 54, 55

Nunes, Francisco José. 108, 109, 110

Oliveira, João Alfredo Correia de. 215 a 226

Ottoni, Cristiano Benedito. 135

Pacheco & Filho. 217. Ver também Pacheco & Irmão; Pacheco, Joaquim Insley.

Pacheco & Irmão. 192. Ver também Pacheco & Filho; Pacheco, Joaquim Insley.

Pacheco, Joaquim Insley. 185 a 192. Ver também Pacheco & Filho; Pacheco & Irmão.

Pallière, Armando Julien. 57, 58

Paranhos, José Maria da Silva. 117, 242 a 250

Patrocínio, José do. 170, 181, 240, 241

Pedro I, Dom. 149

Pereira, Sebastião José. 125, 147, 148

Petit, Pierre. 193, 194, 195

Photografia Petrópolis. 196

Pinho, A. de. 218, 219

Prado, Antônio Rodrigues. 147

Queirós, Eusébio de. 102, 103, 105, 106, 108/112, 114/116, 119/121, 127, 213, 214

R. Guilleminot, Boespflug et Cie. 197, 198, 199

Read, W. 61

Rebouças, André. 170

Resende, Antônio Caldeira. 132

Resende, Estevão Ribeiro de. 103

Resende, Teófilo Ribeiro de. 153, 154, 155, 156

Rian. Ver Tefé, Nair de.

Ridoux, A. 62

Rio Branco, Visconde de. Ver Paranhos, José Maria da Silva.

Rocha, José Joaquim. 143

Rodrigues, José Carlos. 100

Rodrigues, José Wasth. 63 a 77, 267 a 270

Rohrig, Balduin. 207

Rozemberg, Leão. 271, 272

Rugendas, Johann Moritz. 78 a 80

Saldanha, Martim Lopes Lobo. 122

Salgado, Francisco Bento Pereira. 162

Santos, Zeferino José dos. 158

São Simão, Conde de. Ver Viana, Paulo Fernandes Carneiro.

Saraiva, José Antônio. 232 a 237

Schlappriz, L. 9 a 20

Silva, Antônio Simões da. 151, 157

Silva, Antônio Xavier da. 98

Silva, José Bonifácio de Andrada e. 238, 239

Silvestre, João José. 98

Sisson, Sebastien Auguste. 208, 236, 237, 248, 249

Sorocaba, Baronesa de. Ver Melo, Maria Benedita de Castro Canto e.

Sousa, Irineu Evangelista de. 144

Stahl & Wahnschaffe. 209, 210

Taunay, Afonso d'Escragnolle. 97

Taunay, Félix Emile. 85

Tefé, Nair de. 258

Tironi, Frederico. 211, 214

Torres, Tomé Joaquim. 127

Vernier. 37

Viana, Joaquim Francisco. 111

Viana, Paulo Fernandes Carneiro. 163, 164, 166

Walery. 212

Wellstood & C9. 250

Werneck, Luís Barbosa dos Santos. 129

Winloc, R. 42

Xavier, João José Ferreira. 150