

“Se o castigo não é moderado, ha excesso que a lei pune”: uso de processos-crime em sala de aula

“If the punishment is not moderate, there is excess that law punishes”:
the use of crime cases in the classroom

Roberto Radünz¹

rradunz@ucs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-3168>

Resumo: O debate a respeito da conexão entre a produção acadêmica na área de História e sua relação com o conhecimento produzido nas escolas tem procurado superar a visão que hierarquizava esses saberes. As escolas do ensino fundamental e médio podem se transformar em espaços de produção e difusão de conhecimento. Esse artigo pretende trazer esse debate a partir da análise de um processo-crime em uma proposta de sequência didática. O caso em questão envolve um escravo que, apadrinhado por um homem livre, consegue acessar a justiça para acusar seu senhor de maus-tratos. Valendo-se dos meandros da justiça, o acusado inverte a lógica do processo e se livra da acusação. Tendo como fonte o processo, a sequência didática pretende trabalhar aspectos relativos à cidadania, aos direitos humanos, bem como o repúdio à discriminação.

Palavras-chave: direitos humanos, escravidão, fontes, ensino de História.

Abstract: The debate about the connection between academic production in the area of History and its relationship with the knowledge produced in schools has sought to overcome the view that hierarchized these forms of knowledge. Primary and secondary schools can be transformed into spaces of production and dissemination of knowledge. This article intends to bring this debate based on the analysis of a criminal process in a proposal of didactic sequence. The case in question involves a slave who, supported by a free man, can access justice to accuse his master of mistreatment. Using the meanders of justice, the accused reverses the logic of the case and gets rid of the accusation. Taking the process as a source, the didactic sequence aims to work on aspects related to citizenship, human rights, as well as the rejection of discrimination.

Keywords: human rights, slavery, sources, History teaching.

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS.
Programa de Pós-Graduação em História.
Rua Francisco Getúlio Vargas,
1130. CEP 95070-560 – Caxias do Sul/
RS – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2569-3168>

Considerações iniciais

No Brasil, a educação tem dado passos importantes para superar um modelo de reprodução de conhecimentos e discutir temas significativos com os educandos. Isso fica expresso, por exemplo, nas preocupações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde a discussão relativa à cidadania e aos direitos humanos faz parte do texto oficial. Ao propor uma educação comprometida com a cidadania, os PCNs elegeram, baseados na carta constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, princípios para orientar a educação escolar. Dentre esses princípios está o da garantia da dignidade da pessoa humana, ou seja, respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna e respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

Princípios dessa natureza são, por vezes, muito abstratos para os alunos em sala de aula ou fundamentados num impreciso senso comum. Assim, categorias como cidadania e, sobretudo, direitos humanos muitas vezes estão associadas à defesa de pessoas presas em cadeias superlotadas do país. Essa visão deturpada dos direitos humanos tem suas raízes vinculadas ao passado escravista e excludente do Brasil, existente no período colonial e imperial, cuja herança ainda pesa sobre os ombros dos brasileiros e pode ser percebida diariamente e, de forma mais contundente, durante os solavancos políticos e sociais da República.

Pinsky (2008, p. 9) afirma “que cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. Continua sua reflexão mostrando as peculiaridades da construção desse conceito em países como a Alemanha, os EUA e o Brasil. Alerta também para o fato de que, pela dinamicidade do conceito, ele vem se alterando ao longo dos últimos séculos. É preciso perceber as diferenças, por exemplo, quando se fala do cidadão ateniense do período clássico e da cidadania em construção no tempo presente. No caso do Brasil, tudo isso também passa pelo passado escravista de quase quatro séculos (Lia e Radünz, 2012).

O objetivo desse texto² é problematizar os conceitos de cidadania e de direitos humanos numa experiência histórica concreta: o Império brasileiro no final da escravidão. Um tempo em que a cidadania e os direitos humanos estavam reservados apenas a uma parcela privilegiada da sociedade (Carvalho, 2016). Um passado em que se convivia com a escravidão, na qual o sujeito cativo era tratado como propriedade – usado e abusado pelos seus senhores.

O texto procura explorar o tema da escravidão através de uma proposta de sequência didática a ser aplicada à sala de aula. Segundo Zabala (1998, p. 18), essa metodologia se constitui de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Esse exercício de sala de aula incorpora, além da devida contextualização do tema, a utilização de fontes primárias.³ Trata-se de colocar o aluno em contato direto com uma fonte de pesquisa com o objetivo de experimentar a forma como o conhecimento histórico é produzido. Não se trata de produzir pequenos historiadores, mas de tentar fazer o aluno entender o aparato metodológico da produção do conhecimento histórico associado a discussões que são contemporâneas. Dessa forma, os estudantes reelaboram ou reconstróem o conhecimento, tendo por fundamento o saber histórico (Abud e Silva e Alves, 2010). Trata-se de uma proposta de pesquisa problema, distinta daquela onde o aluno acessa alguma página da internet e simplesmente recorta e cola as informações. Além do mais, esse texto se propõe a superar aquela concepção de que o uso de fontes em sala de aula tem a função de apenas comprovar como verdade aquilo que o professor está dizendo (Pereira e Seffner, 2008, p. 123).

Essa sequência didática pode ser aplicada a uma turma do ensino fundamental onde, normalmente, os alunos são mais receptivos a atividades práticas de pesquisa na internet e à transcrição de partes de documentos. Sugere-se que a atividade seja aplicada num oitavo ano quando o tema do Brasil Império é trabalhado. O documento em questão se encontra no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERs). Trata-se de um processo-crime de 1881 (Vacaria – Cartório Civil e Crime – Número 984, Maço 28, Estante 120) que acusa Constâncio Thomaz de Moura Ramos de castigar excessivamente a seu escravo Joaquim.

Contextualizando o processo

Em janeiro de 1881, na vila de Vacaria – RS, o promotor público da comarca, João Pereira Campos, acolheu a queixa do negro Joaquim, escravo de Constâncio Thomaz de Moura Ramos, que acusou seu amo de castigá-lo excessivamente. Para a promotoria,

[...] o denunciado depois de amarrar e torturar o seu escravo de nome Joaquim [...] passou a castigá-lo com

² Este artigo é parte integrante do estágio de pós-doutoramento realizado na Universidade de Varsóvia – Polônia. Instituto das Américas e Europa - Centro de Estudos Americanos. Orientação da Dra. Renata Siuda-Ambroziak.

³ A respeito da utilização de fontes primárias no ensino de História é preciso referenciar Keila Grinberg com *Detetives do passado* e a proposta do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul – APERs: Resistência e escravidão: uma História de luta registrada nos processos crime. Essas duas propostas são analisadas com maior detalhe em Schwingel (2018).

*tanto excesso e crueldade ao ponto de produzir no paciente diversos ferimentos os quais segundo o parecer dos peritos podem comprometter a vida do mesmo e com certeza tolhem do trabalho por mais de um mez.*⁴

Constâncio era natural de Lages, Província de Santa Catarina, criador de gado, morador do terceiro distrito de Vacaria; ao ser denunciado, tornou-se réu no caso. Na condição de escravo, Joaquim não tinha direito de acesso à justiça para incriminar quem quer que fosse. Isso fica expresso pelo Código de Processo Criminal de 1832. O Capítulo IV, “Da queixa e da denúncia”, estabelecia:

[...] Art. 72. A queixa compete ao offendido; seu Pai, ou Mai, Tutor, ou Curador, sendo menor; Senhor, ou Conjuge.

Art. 73. Sendo o ofendido pessoa miseravel que, pelas circunstancias em que se achar, não possa perseguir o offensor, o Promotor Publico deve, ou qualquer do Povo pôde intentar a queixa, e proseguir nos termos ulteriores do processo.

O mesmo regramento, no seu artigo 75, deixava o sujeito cativo fora dessa brecha jurídica. “Não serão admittidas denuncias: § 2º Do Escravo contra o Senhor”, ou seja, o escravo estava impedido de recorrer à justiça na condição de acusador. O escravizado, até mesmo como testemunha, tinha um espaço muito restrito na justiça do Império do Brasil. Segundo Wehling (2004, p. 483), o Direito português, ecoando no Direito comum, admitia, na área processual, que os escravos testemunhassem em apenas três situações: se era tido geralmente por livre; se não havia outro modo de provar a verdade e como informante.

Seja pelas leis portuguesas, seja pelas leis brasileiras, refletindo o antigo Direito Romano, a condição de escravo encerrava uma flagrante contradição: a de ser mercadoria e sujeito ao mesmo tempo. Sendo mercadoria, era negado ao cativo o status de pessoa. Não podia, por consequinte, ter direitos políticos nem exercer cargos públicos ou eclesiásticos. No entanto, em caso de praticar algum crime, respondia à Justiça como sujeito (Vogt e Radünz, 2012, p. 222).

Mesmo com essas restrições, não foram raros os casos em que sujeitos escravos alcançaram a justiça para delatarem seus senhores, principalmente por maus-tratos. Em *Direitos dos escravos*, Azevedo (2010) apresenta um rol

considerável de processos movidos contra senhores. Uma constante nesses processos é que os escravizados necessitavam de algum interlocutor, normalmente um curador ou outra pessoa livre, para dar voz às suas reclamações, isto é, alguém que desempenhasse o papel de uma espécie de defensor público.

Para a formação da culpa foi procedido o auto de corpo de delito do cativo Joaquim. Dois peritos, o capitão João S. de Barros e o tenente Romualdo Antônio Alves, realizaram os exames e os procedimentos e concluíram que

[...] Bem examinando o escravo Joaquim encontrarão muitas cicatrizes ainda abertas tanto no braço direito, como no esquerdo, como no [...] que mostram serem feitas com laço transado, cujas chagas algumas dellas ainda se achão [...], e outras chagas ainda abertas sobre as carnes [...], julgão o castigo foi bastante [...] avalião o danno causado em oitocentos mil reis, e são estas as declarações que tem a faser em sua consciencia e de baixo do juramento prestado tem a faser.

O caso do escravo Joaquim chegou aos operadores da justiça através de Sezefrido Antunes, um fazendeiro vizinho de Constâncio Thomaz de Moura Ramos. É possível que ele tivesse ido se apadrinhar junto a Sezefrido Antunes. Silva e Reis (2005) registraram que na época da escravidão fugas reivindicatórias funcionavam como uma espécie de “greve” que os cativos realizavam objetivando melhores condições de trabalho e de vida. Esses tipos de fuga normalmente tinham duração previsível e podiam ocorrer como represália “a maus-tratos físicos ou morais, concretizados ou prometidos por senhores ou prepostos mais violentos” (Silva e Reis, 2005, p. 66). Ir se apadrinhar significa que o cativo arranjava um protetor, alguém “que negociasse uma solução para algum problema, que geralmente envolvia negociações com o senhor para a venda do cativo ou o seu retorno para seu proprietário” (Moreira, 2006, p. 226). O padrinho agia como mediador do conflito e, corriqueiramente, era um senhor branco que tinha poder e prestígio igual ou superior ao do amo do escravo. Todavia, Constâncio Ramos não entendeu dessa forma a atitude do seu vizinho, atribuindo esta atitude à “má vontade e inimizade do seu vizinho Sezefrido Antunes aconselhando o escravo a vir apresentar-se em juízo, como essessivamente castigado”.

Outra situação a considerar é o contexto da época. O episódio se passou no ano de 1881. A escravidão ia então se aproximando do seu fim iminente, acirrando cada vez mais

⁴ Na sequência do artigo, quando citado diretamente o processo, não repetiremos a fonte, que é: APERS: Vacaria – Cartório Civil e Crime – N 984, M. 28, E 120. A transcrição foi realizada pela acadêmica do curso de História da UCS Nadini Vacari e mantém a grafia da época, abrindo espaço para que o professor proponha atividades de comparação de gêneros textuais.

os conflitos (Bretas, 2018, p. 24). A violência senhorial foi um dos argumentos utilizados pelos abolicionistas. No sul do Brasil, no bojo das campanhas abolicionistas, não por acaso, ganha popularidade a lenda do Negrinho do Pastoreiro. Embora existam diferentes versões da lenda, o núcleo duro, a estrutura básica ou unidade fundamental do conto não se alteram. Invariavelmente trata-se da história de um menino escravo campeiro que sofre maus-tratos por perder um animal ou a tropa toda. Em razão do suplício a que é submetido pelo seu senhor, o negrinho morre. Seu corpo então é colocado sobre um formigueiro para que as formigas consumam a sua carne. O Negrinho ressuscita e passa a ser venerado como santo popular (Meyer, 1951, p. 117-125).

Em um ambiente público amplamente favorável à supressão do trabalho cativo, ações contra escravizados que antes ficavam limitadas à esfera privada, como é o caso do escravizado Joaquim, podem ter alcançado projeção pública. É possível que Sezeferido Antunes tenha sido contagiado pelo movimento abolicionista e, em decorrência disso, encaminhado o caso à justiça.

O inquérito foi então aberto pelo juiz municipal, capitão Manoel Baptista Pereira Ramos. Nesse ínterim, Manoel Vicente da Rosa assinou o termo de depósito do escravo. O depósito de um cativo era um instrumento jurídico em que o sujeito escravo, enquanto mercadoria, ficava sob a custódia provisória de alguém, enquanto o imbróglio jurídico perdurasse. Sete testemunhas foram convocadas para se apresentarem na sala da comarca de Vacaria, no dia 20 de janeiro daquele ano. A primeira testemunha, João Branco de Camargo, travou um interessante diálogo com o advogado do réu:

[...] Dada também a palavra ao acusado para o mesmo fim e para contestar a testemunha por seu advogado lhe foram feitas as seguintes perguntas. Se o acusado, é bom criador de escravos. Respondendo que é, tratando como trata seus escravos com toda a humanidade. Perguntado mais se o escravo Joaquim é omilde e trabalhador e de bons costumes. Respondendo que elle é trabalhador não sabe se é de bons costumes, mas tem ouvido dizer que elle ameaçasse de fazer mal a seu Senhor. Perguntado mais se ouvio alguém dizer que o offendido fosse castigado pelo acusado. Respondendo que não ouvio dizer isso de pessoa alguma.

A terceira testemunha, João José de Avila, 45 anos, criador, casado, morador no terceiro distrito, natural de São Francisco de Paula de Cima da Serra, afirmou em depoimento

[...] que sabe e é verdade que o offendido fora castigado pelo acusado, em consequencia de ter tentado violar a

uma menor de dez para onze anos que vive e mora em caza do acusado, por quem tem sido criada, por isso esse castigo não podia ser e nem foi essessivo.

Esse ponto de vista é acompanhado pelas testemunhas quatro e cinco, que apontam que o acusado tratava bem seus escravos e que o cativo acusador “tem se levantado contra seus senhores”. As testemunhas aprofundam a questão a respeito de uma tentativa de ato libidinoso do escravo com uma menina, de nome Justina, de 10 para 11 anos de idade, que morava na casa de Constâncio Thomaz de Moura Ramos. Inquirido a respeito, Liberato Candido da Costa, de 25 anos de idade, criador, casado, morador daquele terceiro distrito, afirmou

[...] que o offendido forá castigado pelo acusado, mas que elle assim o fez devido a ter o mesmo offendido tentado violentar para fim libidinozo a menor Justina da casa do acusado, e afirma que esse castigo não foi essessivo por que o offendido logo foi trabalhar no campo e d’ali, fugio em destino a esta Villa.

No processo, o réu foi defendido pelo advogado Benedicto M. da Libra. O advogado amparou-se na jurisprudência antiga e moderna para inocentar seu cliente. Suas considerações, fundamentadas na lei em vigor, afirmavam que o castigo tinha amparo legal, por essa razão não havia crime. Nas palavras do defensor: “Neste caso o accuzado praticou um acto licito, um acto permitido pelas Leis, uma ves que se limitasse, como de facto se limitou, para a correção de seu escravo aos meios aconselhados pela justiça e humanidade”.

A respeito do escravizado ante a lei criminal e policial, Perdigão Malheiro (1866, p. 4-5) destaca que no antigo Direito Romano

[...] abi veremos sanccionada a extrema consequencia da latitude do direito de propriedade constituido sobre o escravo, quando, conferindo-se ao senhor, além do jus dominii, o jus potestatis, se lhe deu a faculdade de dispôr do escravo como bem lhe aprouvesse, de maltratal-o e até matal-o impunemente (jus vita et necis), do mesmo modo, que o poderia fazer com um animal que lhe pertencesse, ou outro qualquer objecto de seu domínio.

Embora esses direitos do senhor fossem posteriormente restringidos naquele Império, o direito de castigar, contanto que sem crueldade, teria persistido e chegado até o final do século XIX.

Nossas leis antigas e modernas tem formalmente negado, e negão aos senhores o direito de vida e morte sobre

os escravos; e apenas lhes dão a faculdade de os castigar moderadamente, como os pais aos filhos, e os mestres aos discípulos. Se o castigo não é moderado, ha excesso que a lei pune, como se o offendido não fôra escravo; e com justa razão (Malheiro, 1866, p. 7).

No sistema escravista, como enfatizou Lara (1988, p. 58-59), o castigo de um escravo pelo seu senhor era efetivamente um direito, quase uma obrigação, socialmente reconhecido e afirmado pelas leis. No entanto, como o castigo deveria ter caráter pedagógico, corretivo, disciplinar, deveria ser justo. Uma punição justa deveria, portanto, ser moderada para que cumprisse sua função corretiva.

Por outro lado, as sevícias físicas, isto é, as ofensas físicas praticadas pela agressão e pelos maus-tratos do senhor a seu escravo, autorizavam, pelo direito, o cativo a requerer que o senhor o vendesse. A hipótese que é possível levantar é que o preto Joaquim, ao se apadrinhar junto a Sezeferido Antunes, estivesse pleiteando sua venda. Ao analisar um grande número de processos criminais de escravos contra seus amos na Província do Rio de Janeiro, Chalhoub (1998) concluiu que, na maioria deles, os cativos não questionavam a legitimidade do cativo, mas os abusos praticados por seus senhores. Indo ao encontro desse tipo de abordagem, Silva afirma:

Isso evidencia que os escravos tinham uma percepção de cativo “justo”. O cativo era injusto quando não cumpria com suas obrigações de senhor (fornecer a seus cativos alimentação, vestuário, moradia, além de tratá-los em suas enfermidades) ou quando ultrapassava os limites de seu poder, impondo a seus escravos castigos imoderados (Silva, 2009, p. 33).

Acolhendo a solicitação do advogado de defesa, o juiz municipal ordenou que o escravo Joaquim passasse por um novo exame de corpo de delito. Dois outros peritos foram indicados e chegaram a um resultado completamente diferente do obtido pelos dois peritos que os antecederam:

[...] os peritos que encontrarão no paciente apenas sinais de simples escoriações sendo que não teve o mesmo paciente algum ferimento [...] não houve ferimento, e sim simples e leves escoriações [...] que dellas não rezultou e mesmo rezultará grave incomodo de saúde [...] que as escoriações já desaparecerão, e nem podiam impossibilitar ao paciente de trabalhar.

Depois de considerar procedente o exame de sanidade ou segunda perícia, bem como depois de ter ouvido as sete testemunhas, o réu e seu advogado, o juiz pronunciou-

-se pelo arquivamento do processo. Dessa forma, o amo de Joaquim, Constâncio Thomaz de Moura Ramos, viu-se livre da acusação. Na ótica do juiz, “se verifica terem sido leves as ofensas físicas praticadas pelo denunciado em seu escravo, tendo que, em menos de trinta dias, achar-se esse perfeitamente são”.

O magistrado descartou a possibilidade de a promotoria seguir na acusação, uma vez que o cativo não era pessoa miserável. Em razão disso estava “vedado ao escravo o direito de queixa, não lhe pode aproveitar a disposição do art. 73”. Acolheu, ainda, a tese de que o cativo poderia ser castigado: “[...] que é incontestável o direito que assiste ao Senhor de castigar corporalmente seus escravos”. Para tanto, embasou-se no artigo 14 do Código Criminal de 1830, que prescrevia:

[...] Será o crime justificavel e não terá lugar a punição dele: [...] § 6, Quando o mal consistir no castigo moderado que os pais derem a seus filhos, os senhores a seus escravos, e os mestres ao seus discípulos; ou d’esse castigo resultar uma vez que a qualidade d’elle não seja contraria ás Leis em vigor.

Por fim, questionou a atuação da promotoria pública no caso. Registrou ser

[...] extremamente perigosa a opinião de que ao Promotor assiste o direito de dar queixa pelo escravo contra o Senhor pelas ofensas leves resultantes de castigo moderado, porque esse direito importaria a postergação do poder dominical reconhecido pelas leis antigas e modernas.

Portanto, na visão da justiça, tratou-se de castigo moderado, o que absolveu o réu. Nas considerações finais aparece o veredito: “Julgo improcedente a denuncia e consequente procedimento official, e condeno a municipalidade nas custas; e mando que seja levantado o deposito e entregue-se o escravo a seu Senhor.”

Em síntese, esse é o teor do processo que pode ser utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula, para se trabalhar com a escravidão, aproximando temas transversais como dignidade da pessoa humana e igualdade de direitos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. Os temas também devem servir como orientadores do convívio escolar; “[...] não se trata, portanto, de trabalhá-lo paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área perspectivas para o tema” (1998, p. 21).

História escolar e história acadêmica: dois campos de saber que dialogam

A trajetória da História enquanto disciplina escolar já percorreu um considerável percurso. Desde sua implementação no Colégio Dom Pedro II, em 1838, no Rio de Janeiro, seu currículo já passou por várias transformações (Nadai, 1993). Ao longo do tempo, seu currículo esteve marcado pela historiografia, pelas alterações legais que a educação sofreu e pelas características sociais e políticas de cada período histórico (Souza e Pires, 2010).

No que concerne à pesquisa sobre o trabalhador cativo, observa-se que no final da década de 1970 e início da década de 1980 passou a ocorrer uma verdadeira revolução na historiografia sobre a escravidão no Brasil (Chalhoub e Silva, 2009). A multiplicidade de fontes pesquisadas e a diversidade de temas abordados permitiram, por exemplo, que trajetórias de vida de personagens e de famílias cativas fossem remontadas; que formas explícitas e implícitas de resistência cativa emergissem; que negociações e conflitos no sistema escravista fossem desbaratados. Muitas dessas pesquisas tiveram no historiador inglês Edward Thompson (1987) uma forte inspiração, enfatizando o protagonismo dos escravos nos mais variados sentidos, especialmente no que diz respeito a suas vidas.

Além de Thompson, muitos dos estudos recentes sobre o trabalhador cativo tiveram forte influência da micro-história italiana, o que possibilitou reduzir a escala como procedimento de análise (Levi, 1992 e 2000; Revel, 1998; Ginzburg, 2006). A escolha de uma microrregião para averiguar questões de conteúdo mais amplas e as análises microscópicas possibilitaram verificar situações muitas vezes não perceptíveis na escala macro (Matheus, 2012). Pesquisas desse gênero deixaram evidente a complexidade que teve a escravidão no Brasil.

Apesar do avanço historiográfico ocorrido, no que se refere à interlocução entre o ensino na escola básica e a produção teórica e científica do conhecimento histórico observa-se existir um hiato, um descompasso, uma substancial diferença entre o conhecimento acadêmico e o escolar (Brasil, 1998, p. 30). As inovações teóricas e metodológicas, assim como a incorporação de novas fontes promovidas por pesquisadores em universidades, não chegam ou custam a chegar aos alunos da escola básica. Isso acontece porque a disciplina escolar não é uma mera caudatária do conhecimento erudito e mais complexo produzido na universidade ou em outras instituições acadêmicas. A escola não é um mero *locus* em que ocorre a transposição didática (Chevallard, 2013), isto é, onde o conhecimento científico é simplificado, vulgarizado,

adaptado para alunos. Como sustenta André Chervel (1990), a disciplina escolar tem uma autonomia relativa e objetivos próprios que muitas vezes a tiram do trilho da ciência de referência. Logo, a disciplina escolar não se constitui numa mera transposição didática de um saber hierarquizado, que é o acadêmico, para um ambiente escolar. A disciplina escolar, apesar de em alguma medida refletir o avanço historiográfico, se constitui também de um campo de produção de um saber próprio que se desenvolve dentro da cultura escolar. Portanto, história escolar e história acadêmica são dois campos de saber diferentes, que não obstante dialogam e se comunicam.

Parece inegável que nos últimos decênios uma parcela considerável do conhecimento gerado na academia passou a ser incorporado pelos livros didáticos (Vogt e Brum, 2016) e por professores em sala de aula. Isso, por exemplo, tornou possível ao aluno do ensino fundamental e do médio identificar o negro enquanto ator social, enquanto sujeito histórico, particularmente no que diz respeito à sua vida (Jesus, 2012).

O currículo da disciplina também foi alterado muitas vezes ao longo da sua trajetória, em razão da edição de preceitos legais. Um bom exemplo disso foi a recente obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. A Lei Federal 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o país. Dentre outros dispositivos, essa norma previa que

[...] Art. 26 – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (Brasil, 2003).

Posteriormente, essa prescrição foi modificada pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, que determinou que fosse incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Pela legislação, o estudo das relações étnico-raciais, bem como o estudo

de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena seria trabalhado de maneira interdisciplinar por intermédio de conteúdos, competências, atitudes e valores estabelecidos pelas instituições de ensino. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação Básica (Brasil, 2013), a cultura negra e indígena deve ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, incluída em meio a todas as disciplinas do currículo, em especial, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. No ensino superior, propõe que seja trabalhada em uma disciplina específica e comum à maioria dos cursos, História e Cultura Afro-Brasileira, em especial nos cursos de licenciatura que formam professores. Este exemplo ilustra como modificações de caráter legal alteram o currículo de História.

Mudanças sociais e políticas em um determinado contexto histórico também influenciam o currículo da disciplina. Este é sempre resultante de um “processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias” (Guimarães, 2012, p. 61). Assim, se tomarmos a conjuntura política que se descortinou com o esgotamento da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e o processo de redemocratização do país, é possível perceber que houve significativos avanços no currículo da disciplina neste período. Temas anteriormente não trabalhados ou marginalizados passaram a ser incorporados à disciplina em função das reivindicações e pressões da sociedade civil organizada.

Por outro lado, a onda neoliberal e conservadora que assolou o Brasil nos últimos anos e que, inclusive, culminou no golpe de maio de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff abriu a possibilidade de inserção de pautas liberais e conservadoras para a educação. Nessa conjuntura, movimentos como o Escola Sem Partido, de agentes religiosos ultraconservadores e de representantes do mercado, passaram a contestar a educação como um todo, mas especialmente algumas políticas públicas de inclusão social. Embora sofra a oposição de outras forças, essa vaga liberal conservadora atua no sentido do “estreitamento do currículo escolar e busca introduzir aspectos morais e éticos que dilaceram a pluralidade de ideias e a função social criativa e crítica da educação” (Gawryszewski e Motta, 2017, p. 26).

O processo-crime

A utilização de fontes ou de fragmentos documentais em sala de aula pode se constituir em uma atividade interessante para o aprendizado. Não estamos nos referindo aqui, obviamente, ao emprego do documento histórico como objeto meramente ilustrativo do conteúdo,

como prova do real, tal como quando é empregado para legitimar o discurso do professor ou do livro didático (Schmidt e Cainelli, 2004). Advogamos sua utilização em ambiente escolar com o intuito de motivar, de reelaborar o conhecimento, de desenvolver habilidades e competências, de aprofundar ou complementar o aprendizado. Trata-se, portanto, da construção de conhecimento coletivo em ambiente escolar, onde professores e alunos, “como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir saberes sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de História e do saber” (Guimarães, 2012, p. 208).

Nessa tipologia documental judicial, os escravizados aparecem na condição de réus, de ofendidos ou de informantes (Moreira, 2010, p. 18). Dados como nome (raramente um escravo aparece com sobrenome), procedência, idade (via de regra não precisa aparecer), profissão, estado civil, nome do proprietário, e se sabia ler e escrever, normalmente aparecem nos autos dos processos. Alguns casos contêm valiosas informações relativas ao cotidiano e a valores sociais de uma determinada época. Nesse sentido, trata-se de fonte de inestimável importância para se decifrar aspectos das vidas dos trabalhadores cativos, ou seja, “de onde vinham, para onde iam, o que faziam, o que pensavam acerca do seu dia a dia” (Silva, 2004, p. 47).

Ao se trabalhar com processos-crime, é preciso ter consciência de que essa fonte documental é, na realidade, oriunda de depoimentos orais, e de que há notáveis diferenças entre língua falada e língua escrita. Na transposição do oral para o escrito, as palavras podem ter variado de forma e de conteúdo. Assim, na passagem do oral para o escrito “não se opera uma simples transcrição” (Meihy e Holanda, 2007, p. 134). Na realidade, há uma recriação dos discursos dos personagens envolvidos, aparentemente para “comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado” (Meihy e Holanda, 2007, p. 136). Assim, as falas existentes nos processos devem ter sido filtradas e modificadas quando da transcrição dos depoimentos. Os escrivães, influenciados pelos valores da época, deixam o registro carregado de subjetividade. O filtro do juiz e/ou do escrivão pode ter contaminado parcialmente o relato. Assim, parafraseando Ginzburg (2006, p. 13), pode-se afirmar que essa fonte documental é duplamente indireta: por ser escrita “e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados à cultura dominante”.

Há outros fatos que devem ser levados em consideração pelo professor. Um deles é de que o documento com o qual tem contato não reproduz o cenário, a atmosfera de tensão ou de constrangimentos em que os depoimentos efetivamente foram colhidos. Outro deles é o de que há coisas que são indizíveis e que, portanto, não aparecem na

letra fria do papel compulsado. Dizem respeito à reação dos sujeitos que envolvem gestos, emoções e silêncios, ou seja, a gesticulação, a alteração do timbre de voz, o choro, o olhar aterrorizado de testemunhas, informantes, réus, acusadores e defensores não são registrados. Apesar desta e de outras tantas limitações que essa tipologia de fonte documental apresenta, ainda assim ela é, possivelmente, a que mais nos aproxima do mundo dos escravizados por fornecer abundantes e ricas informações sobre o cotidiano dos cativos (Guimarães, 2001, p. 78 e 101). Como afirma Ginzburg (2006, p. 5), “não é preciso exagerar quando se fala em filtros e intermediários deformadores. O fato de uma fonte não ser “objetiva” (mas nem mesmo um inventário é “objetivo”) não significa que seja inutilizável”.

Portanto, os processos-crime se constituem em uma preciosa fonte documental da qual o historiador pode se valer para travar contato com culturas populares do passado. Entre essas culturas populares se incluem os escravizados que, por quase quatro séculos, se constituíram na principal força de trabalho do Brasil.

Uma das vantagens de se utilizar documentos é que eles podem permitir ao aluno ter uma noção do percurso feito pelo historiador para fazer sua narrativa histórica. Bittencourt (2004, p. 330) destaca que são distintos os

objetivos e os questionamentos feitos sobre o documento entre professores da escola básica e historiadores. Disso resulta que o professor precisa ter cuidado ao transformar documentos em materiais didáticos. Apesar disso, acredita-se que o emprego de documentos em aulas de História pode tornar o ensino mais atraente para crianças e adolescentes.

A sequência didática sugerida

O primeiro passo da sequência é situar o aluno no contexto geográfico do processo. Alertar que a escravidão foi uma realidade de quase quatro séculos em todo o país e que esteve presente também no sul do Brasil. A região denominada de Campos de Cima da Serra, onde se localiza Vacaria, era caracterizada pela existência de grandes propriedades onde a criação de gado era a atividade principal. Esses latifúndios utilizavam a mão de obra escrava.

A primeira atividade a ser desenvolvida com os alunos envolve a utilização de mapas. O uso de mapas no ensino de História pode se constituir em uma excelente estratégia para a compreensão de mudanças e permanências ao longo do tempo (Abud e Silva e Alves, 2010).

Atividade 1	Orientação
<p>a) Identificar no mapa do Rio Grande do Sul do último quartel do século XIX a localização do município de Vacaria.</p> <p>b) Investigar quais são os municípios que atualmente são um desmembramento político do mapa de Vacaria no século XX.</p>	<p>Atividade a ser realizada no laboratório de informática.</p> <p>Além do mapa disponível nesse box, os alunos poderão pesquisar na internet o mapa atual de Vacaria e identificar os municípios desmembrados.</p>



O objetivo dessa atividade é trabalhar a relação espaço/tempo. Através dos mapas, o aluno poderá visualizar a localização de Vacaria. A cidade está localizada na Encosta Superior do Nordeste. Essa região, associada ao pampa e ao sul da Província, era uma das que se dedicavam à criação de gado e ao seu beneficiamento. Na segunda metade do século XIX, outras áreas do RS estavam sendo ocupadas por levas de colonos europeus que se constituíam a partir de um outro modelo baseado no minifúndio, na mão de obra familiar e na policultura. É importante que o professor destaque essa coexistência de modelos socioeconômicos distintos na província sulina. Esses mapas poderão servir como um primeiro documento de pesquisa de um portfólio.

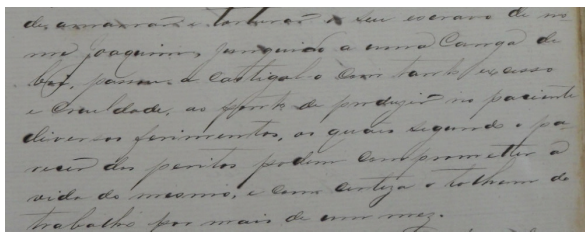
A mão de obra utilizada nos latifúndios era escrava. A seguinte atividade de pesquisa problematiza essa presença pelo Censo de 1872.

Esses números dão uma dimensão da presença de negros cativos em Vacaria. Segundo o censo imperial de 1872, havia na Paróquia de Nossa Senhora de Vacaria 801 cativos entre homens e mulheres. São Francisco de Paula e Lagoa Vermelha, que eram paróquias vizinhas, tinham, respectivamente, 1.079 e 544 escravos. Nesse momento, os alunos poderão ser levados a refletir sobre a presença escrava na região.

Um desses escravizados, rompendo com as práticas jurídicas que garantiam aos proprietários os direitos de castigar seus escravos, foi à justiça com lastro de um vizinho que se tornou porta-voz das queixas dos excessos de castigos a que era submetido pelo seu senhor. No início do processo aparece a queixa do escravo:

Nessa transcrição inicial se coloca um problema metodológico. Nem sempre é possível transcrever na to-

Atividade 2	Orientação
Os alunos deverão acessar o Censo Imperial de 1872, no quadro geral da população escrava do RS, e identificar a população escrava da Paróquia de Vacaria. Também deverão contabilizar os escravos por sexo e estado civil. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v11_rs.pdf	Atividade a ser realizada no laboratório de informática. Tempo da atividade – 15 minutos. Segundo documento do portfólio. Indicação das páginas: São Francisco de Paula p. 64 Vacaria p. 67 Lagoa Vermelha p. 70

Atividade 3	Orientação
 <p><u>Transcrição:</u> “de amarrar e torturar o seu escravo de nome Joaquim [...] a uma carga de boi, passou a castigá-lo com tanto excesso e crueldade, ao ponto de produzir no paciente diversos ferimentos, os quais segundo o parecer dos peritos podem comprometer a vida do mesmo, e com certeza o tolhem do trabalho por mais de um mez.” (Vacaria – Cartório Civil e Crime – N 984, M. 28, E 120)</p>	<p>O professor poderá dar a cada aluno uma cópia desse fragmento do processo para transcrição. Poderá projetá-lo no datashow e, junto com os alunos, fazer a transcrição.</p> <p>Tempo da atividade: 30 minutos com as devidas discussões. Salientar com os alunos a diferença de grafia entre o século XIX e hoje.</p> <p>Essa transcrição deverá ser anexada no portfólio.</p>

talidade o documento, pois muitas vezes existem palavras que são ilegíveis. Nesse caso, a transcrição poderá optar por colocar chaves e três pontinhos, como o exemplo acima ou por seguir o uso de alguns autores (ilegível). No caso específico, o termo que não se pode transcrever parece não colocar em questão o sentido do fragmento, ou seja, o escravo era excessivamente castigado. Azevedo (2010, p. 39) problematiza a excepcionalidade das denúncias de senhores por maus-tratos.

Casos dessa natureza ficavam, na maioria das vezes, restritos às cercanias das fazendas, raramente o senhor era denunciado como autor de maus-tratos, cabendo essa responsabilidade aos seus encarregados – feitores e administradores. Isso apenas tornava ainda mais difícil o trabalho das autoridades, que se viam diante de um dilema. De um lado, a apuração de um crime dessa ordem dificilmente atravessava a porteira da fazenda, para além da qual a vontade senhorial reinava absoluta.

Nesse momento, o professor poderá problematizar com os seus alunos a situação do sujeito escravo, considerado propriedade a serviço de seu senhor. Uma mercadoria que era comprada e vendida em praça pública, que era castigada brutalmente sem nenhum direito de natureza humana. Aliás, os direitos humanos não se aplicavam aos escravizados. No fragmento de documento, ver ainda com os alunos quais são os termos que indicam o excesso de castigo.

A brutalidade com que Joaquim era castigado fica evidente na sequência do processo, quando os peritos fazem o exame de corpo de delito no cativo. São dez perguntas que os peritos precisam responder ao juiz.

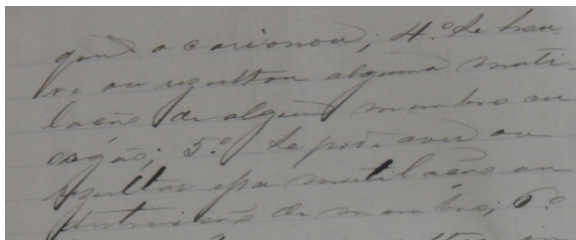
Esse fragmento do exame de corpo de delito dá uma ideia do que se procurava averiguar no processo. No caso das mutilações do escravo, os primeiros peritos foram unânimes em dizer que o castigo foi excessivo, que houve ferimentos graves e avaliaram “o dano causado em oitocentos mil réis”. Vale lembrar que o valor do dano era muito alto e seria pago pelo senhor à justiça e não ao escravo.

Na sequência, o processo aponta um revés acolhido pelo juiz que provavelmente tenha sido resultado da pressão exercida por outros senhores de escravos sobre a justiça. Quando o proprietário foi ouvido, ele conseguiu reverter o exame de corpo de delito, afirmando que houve apenas simples escoriações e que o cativo está “completamente bom e capaz de sujeital-o a todo e qualquer serviço, que aliás está fazendo, como é público notório nesta Villa”. Solicita um exame de sanidade alegando que “castigando-o não excedeo da faculdade que a Lei lhe dá, e nem dos limites que a humanidade impõe”.

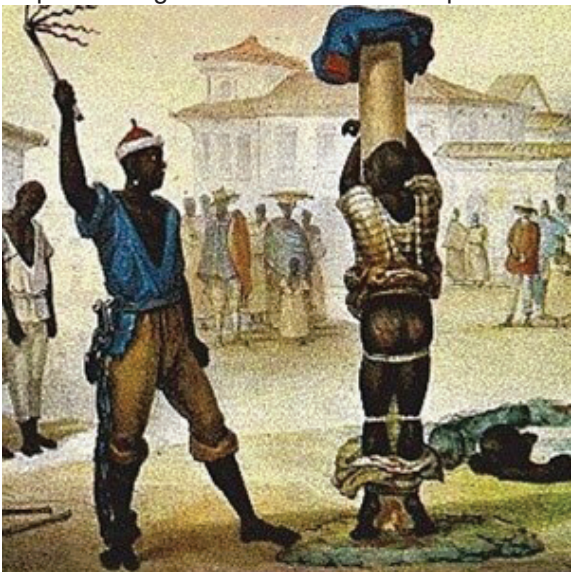
Quais eram os direitos relativos a castigo que a lei dava ao proprietário? A atividade seguinte problematiza essa questão.

Um último argumento levantado pelo advogado do senhor provavelmente selou a decisão: “[...] fora castigado pelo acusado, em consecuencia de ter tentado violar a uma menor de dez para onze anos que vive e mora em caza do acusado”. Esse ato imputado ao cativo Joaquim pela boca de uma das testemunhas, cuja veracidade é questionável, fecha o processo com a absolvição de Constancio Thomaz de Moura Ramos e reafirma a ordem escravista que permitia castigos dentro da “faculdade que a Lei lhe dá, e dos limites que a humanidade impõe”.

144

Atividade 4	Orientação
<div></div> <p>Transcrição: “que ocasionou; 4. se houve ou rezultou alguma mutilação de algum membro ou órgão; 5. se pode aver ou rezultar essa mutilação em destruição de membro; 6...” (Vacaria – Cartório Civil e Crime – N 984, M. 28, E 120)</p>	<p>O professor poderá dar a cada aluno uma cópia desse fragmento do processo para transcrição.</p> <p>Poderá projetá-lo no datashow e junto com os alunos fazer a transcrição.</p> <p>Tempo da atividade: 30 minutos com as devidas discussões.</p>

Atividade 5	Orientação
<p>Pesquisar na obra de Perdigão Malheiro – <i>A escravidão no Brasil</i> de 1866 a citação que garante o direito do senhor castigar seus escravos. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174437</p>	<p>Tempo da atividade: 20 minutos com as devidas discussões.</p> <p>Explicar quem foi Perdigão Malheiro e o teor da sua obra.</p> <p>A citação em questão está na página 7 do primeiro volume em PDF que deverá ser baixado da internet.</p> <p>Essas informações poderão ser anexadas no portfólio.</p>

Atividade 6	Orientação
<p>Pesquisar imagem feita por Jean Baptiste Debret em que um negro é chicoteado em um pelourinho.</p>  <p>Fonte: http://fetarn.blogspot.com/2011/07/escravidao-ainda-nos-assombra.html</p>	<p>Tempo da atividade: 20 minutos com as devidas discussões</p> <p>Essas informações poderão ser anexadas no portfólio.</p>

O açoite era a principal pena aplicada aos escravizados à época do Império. Usava-se para isso o chicote. “O chicote era um instrumento utilizado tanto em punições particulares, privadas, no interior das fazendas, como por sentença da justiça, no pelourinho” (Moura, 2004, p. 100). Os erros e a preguiça dos escravizados na visão senhorial eram penalizados das formas mais diversas e brutais, indo da palmatória às chicotadas, que deixavam o lombo e as nádegas dos cativos em carne viva. Nas fazendas, era bastante corriqueiro aplicar o castigo de chibatadas em escravos infratores. Desta forma, o feitor surrava as costas e as nádegas do negro até a carne rasgar. Em geral, o escravizado ficava preso a um tronco para

receber essa punição. Conforme percebido por Rugendas (1979, p. 258), os castigos, por terem um caráter exemplar, eram quase sempre administrados na presença dos demais escravos da fazenda.

Enquanto no período imperial no Brasil ainda grassavam a escravidão e suas práticas desumanas, alguns países da Europa acenavam para uma nova condição de sociedade, ou seja, aquela que considerava todos os seres humanos iguais. No contexto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, os revolucionários aboliram a escravidão em todas as suas colônias, por meio da Convenção Nacional.

Atividade 7	Orientação
<p>Pesquisar a respeito da declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.</p> <p>Analisar e relacionar o Artigo 1º com o Artigo 17 da declaração.</p> <p>Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.</p> <p>Art. 17. Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indenização.</p> <p>Fonte: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html</p>	<p>Tempo da atividade: 20 minutos com as devidas discussões.</p> <p>Essas informações poderão ser anexadas no portfólio.</p>

Durante o século XIX, o Brasil foi um Império de caráter liberal. Sua elite, ainda que tributária do pensamento iluminista e dos ventos liberais que em 1789 aprovaram, na França, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, majoritariamente era escravocrata. Entre o artigo 1º da declaração e o artigo 17, falava mais forte este último, que dizia respeito ao direito de propriedade, sendo uma demonstração de que o liberalismo se adaptou a diferentes contextos históricos.

Considerações finais

O processo termina com a absolvição do réu e o juiz considerando improcedentes as alegações da promotoria, que havia acolhido as suspeitas de maus-tratos contra o escravo Joaquim. O processo-crime é um documento que apresenta limitações para o historiador. Ele mostra uma versão parcial do narrado no processo, já que passa pelos filtros do escrivão. Essa síntese do processo dá pistas ao historiador e aos educandos de como funcionavam as relações escravistas nesse final do Império.

A sequência didática proposta é muito simples. Trata-se de um conjunto de atividades com a utilização do documento em questão. A título de sugestão, depois de contextualizada a proposta, o professor poderá solicitar que os alunos leiam o capítulo 2 - Contextualizando o Processo. Essa leitura do artigo situa o educando no evento em questão. A sequência seguinte poderá ser modificada sem nenhum problema. Acréscimos e adaptações são

sempre bem-vindos.

Alguns temas/conceitos na sala de aula podem emergir dessa atividade. Uma primeira discussão sinaliza para a forma como os pobres e miseráveis podem acessar a justiça. O momento atual do Brasil é rico em ilustrações de como pessoas ricas e poderosas são consideradas pela justiça, como acessam meandros jurídicos para escaparem do cumprimento de penas. De outro lado, é tema recorrente nos telejornais a falência do sistema prisional, que apresenta cadeias superlotadas com pessoas que, em sua maioria, apresentam outro perfil socioeconômico.

Outra questão que pode ser destacada no processo é a forma como a justiça opera. No caso em questão, o acusado conseguiu reverter a lógica da acusação contra a promotoria. Para isso, usou de dois argumentos validados pelas testemunhas e respaldados pela jurisprudência do período. Em primeiro lugar, alegando que os castigos não tinham sido exagerados e que o cativo já estava trabalhando novamente, “como era de conhecimento de toda a Vila”. O acusado não detalha as condições físicas do escravo, nem os trabalhos que estava realizando. Não se refere à violência real e simbólica a que este escravizado estava sendo submetido. O segundo argumento aparece quando uma das testemunhas acusa Joaquim de um ato libidinoso, ou seja, de tentar estuprar uma menina que vivia na casa do seu senhor. Essa acusação aparece solta no processo e não há uma devida averiguação. Diante dos fatos do réu estar trabalhando e ter tentado cópula carnal com uma criança, o acusado solicita um exame de sanidade mental para Joaquim. Vale ressaltar que os peritos nomeados não

tinham formação e responderam de maneira genérica as questões formuladas pela justiça.

Por fim, o debate a respeito da jurisprudência relativa à possibilidade de castigar escravos. A obra do jurista Perdigão Malheiros é citada no processo, ressaltando o caráter pedagógico do castigo nas condições de escravidão. Os entendimentos dos limites da brutalidade do castigo são tênues, podem ser ultrapassados com facilidade quando praticados dentro dos limites que as porteiras de uma fazenda encerram. A essa propriedade privada dificilmente a justiça chegava. É no direito da propriedade privada, inclusive do sujeito escravo, que o argumento tem força: “[...] castigando-o não excedeo da faculdade que a Lei lhe dá, e nem dos limites que a humanidade impõe”.

Essa discussão sugere um debate que envolve cidadania e direitos humanos. Nesse caso, é importante frisar a historicidade dos conceitos. A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, é um documento do pós-Segunda Guerra que refletiu os horrores e as atrocidades dos campos de concentração nazistas. Na época do processo em questão são impensáveis a cidadania e direitos humanos para os sujeitos cativos, já que eles estavam inseridos num ordenamento escravocrata que os mantinha na condição de cativos. Mesmo assim, o processo mostra o protagonismo do negro Joaquim ao acessar a justiça usando os aparatos legais. Outros estudos dentro desse campo poderão mostrar o empoderamento dos escravizados, sobretudo no final do Império.

Referências

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. 2010. *Ensino de História*. São Paulo, Cengage Learning, 177 p.
- AZEVEDO, Elciene. 2010. *O direito dos escravos*. Campinas, Editora da Unicamp, 248 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2004. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 408 p.
- BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 360 p.
- BRASIL. 2003. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. 1858. *Código Criminal do Imperio do Brasil*. Recife, Typographia Universal.
- BRASIL. 1842. *Código do Processo Criminal de Primeira Instancia para o Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro, Typographia.
- BRASIL. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- BRETAS, Marcos Luiz. 2018. Entre crimes e leis: imaginação e a história brasileira do crime. In: Maíra Ines VENDRAME; Cláudia MAUCH; Paulo Roberto Staudt MOREIRA, *Crime e justiça: reflexões, fontes e possibilidades de pesquisa*. São Leopoldo, Oikos/ Editora Unisinos, p. 13-32.
- CARVALHO, José Murilo de. 2016. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 21ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 236 p.
- CHALHOUB, Sidney. 1998. *Visões da liberdade: as últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Companhia das Letras, 287 p.
- CHALHOUB, S.; SILVA, F. 2009. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, Campinas, vol. 14, n. 26, p. 11-49.
- CHERVEL, A. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2: p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. 2013. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2):1-14, maio/ago..
- GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da. 2017. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. *Trabalho Necessário*, Niterói, 15(26):6-29.
- GINSBURG, Carlo. 2006. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo, Companhia das Letras, 312 p.
- GUIMARÃES, Eliana Silva. 2001. Criminalidade e escravidão em um município cafeeiro de Minas Gerais – Juiz de Fora, século XIX. *Justiça & História*, Porto Alegre, 1(1 e 2); p. 1-23.
- GUIMARÃES, Selva. 2012. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, Papirus, 443 p.
- JESUS, Fernando Santos de. 2012. O “negro” no livro didático de história do ensino médio e a lei 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, 18(1):141-171, jan./jun. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2012v18n1p141>
- LARA, Sílvia Hunold. 1988. *Campos de violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 389 p.
- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. 1992. In: Peter BURKE (org.), *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, UNESP, p. 133-162.
- LEVI, Giovanni. 2000. *A berança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 161 p.
- LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. 2012. Cidadania: concepções numa sociedade de mercado. In: Daysi L. ALBECHE (org.), *Universidade e sociedade: visões de um Brasil em construção*. Caxias do Sul, Educs, p. 161-176.
- MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. 1866. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social*. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 247 p.
- MATHEUS, Marcelo Santos. 2012. *Fronteiras da liberdade: escravidão, hierarquia social e alforria no extremo sul do Império do Brasil*. São Leopoldo, Oikos/Unisinos, 346 p.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. 2007. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo, Contexto, 176 p.
- MEYER, Augusto. 1951. *Guia do folclore gaúcho*. Rio de Janeiro, Gráfica Aurora Editora, 136 p.
- MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. 2006. Justicando o cativo: a cultura de resistência escrava. In: Nelson BOEIRA; Tau GOLIN (coord. geral), *História geral do Rio Grande do Sul: Vol. 2 – Império*. Passo Fundo, Méritos, p. 215-230.

- MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. 2010. Podem minha cabeça e orelhas levar, mas meu corpo não: Os processos criminais como fonte para a investigação das culturas negras meridionais. In: *RIO GRANDE DO SUL*. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. Documentos da escravidão: processos crime: o escravo como vítima ou réu. Porto Alegre, CORAG, 534 p.
- MOURA, Clóvis. 2004. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo, Edusp, 440 p.
- NADAI, Elza. 1993. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 13(25/26):143-162, set. 92/ ago. 93.
- PCN. 1998. *Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF, 362 p.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. 2008. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, 15(28):113-128, dez. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. 2008. *História da cidadania*. São Paulo, Contexto, 592 p.
- REVEL, Jacques (org.). 1998. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 264 p.
- RUGENDAS, João Maurício de. 1979. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 161 p.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. 2004. *Ensinar história*. São Paulo, Scipione, 157 p.
- SCHWINGEL, Majô. 2018. *Escravidão e ensino de História: o cativo Joaquim*. Caxias do Sul, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 86 p.
- SILVA, Cesar Mucio. 2004. *Processos-crime: escravidão e violência em Botucatu*. São Paulo, Alameda, 122 p.
- SILVA, Eduardo; REIS, João José. 2005. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo, Companhia das Letras, 152 p.
- SILVA, Jacinto da. 2009. *No tempo da escravidão: experiências de senhores e escravos em Bragança Paulista (1871-1888)*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado em História. PUC-SP, 183 p.
- SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. 2010. Os desafios do ensino de História no Brasil. *Professores em Formação*, ISEC/ISED, nº 1, 2º semestre. Disponível em: <http://www.funedi.edu.br/revista/files/edicoesanteriores/numero1/OsdesafiosdoensinodehistorianoBrasil.pdf>. Acessado em: 20/11/2017.
- THOMPSON, Edward P. 1987. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3 vols.
- VOGT, Olgário P.; RADÜNZ, Roberto. 2012. Condenados à força: a escravidão e os processos judiciais no Brasil. *MÉTIS: História & Cultura*, 11(21):209-228, jan./jun.
- VOGT, Olgário P.; BRUM, Meline B. 2016. Escravidão e negros em livros didáticos de História. *Aedos*, Porto Alegre, 8(1):52-74, ago.
- WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. 2004. *Direito e Justiça no Brasil Colonial – o Tribunal de Relação do Rio de Janeiro (1751-1808)*. Rio de Janeiro, Renovar, 318 p.
- ZABALA, Antoni. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas 224 p.

Submetido em: 16/08/2018

Aceito em: 10/12/2018