

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Yasmin Dias Corrêa

O Arquivo Histórico em sua Potencialidade e Difusão Educativa

JUIZ DE FORA, MG – 2019

Yasmin Dias Corrêa

O Arquivo Histórico em sua Potencialidade e Difusão Educativa

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do Grau de Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra.

JUIZ DE FORA, MG – 2019

Folha de Aprovação

Yasmin Dias Corrêa

O Arquivo Histórico em sua Potencialidade e Difusão Educativa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do Grau de Licenciatura em História.

Aprovada em: de de 2019

AVALIADOR

AVALIADOR

JUIZ DE FORA, MG – 2019

RESUMO

Pretende-se com o presente trabalho refletir sobre o valor do Arquivo Histórico¹ ou Permanente, dando a importância da difusão educativa nos mesmos. Elucidando como se constitui o Arquivo Histórico Municipal² para então demonstrar como o Arquivo Histórico é uma ferramenta potente para o ensino de História, desta forma compreender o Ensino de História que se tem nas escolas e então elaborar uma proposta de atividade a ser desenvolvida no Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, que será o local de pesquisa.

Palavras-chave: Arquivo, Arquivo Histórico, Arquivo Permanente, Escola, Educação, Difusão Educativa.

¹ Entende-se como Arquivo Histórico, Permanente ou Arquivo Morto, a instituição que tem como finalidade o recolhimento, organização, preservação e divulgação de acervos documentais.

Dicionário brasileiro de terminologia arquivista: Arquivo permanente: 1 Conjunto de documentos preservados em caráter definitivo em função de seu valor. 2 Arquivo (2) responsável pelo arquivo permanente (1). Também chamado arquivo histórico. Arquivo permanente (1). (p.34, 2005)

² Dicionário brasileiro de terminologia arquivista: Arquivo municipal: Arquivo público (2) mantido pela administração municipal, identificado como o principal agente da política arquivística nesse âmbito. (p.33, 2005)

ABSTRACT

This paper aims at reflecting on the value of the Historical or Permanent Archive, giving the importance of educational diffusion of them. We intend to explain what constitutes the Municipal Historical Archive of, so that we can demonstrate how a Historical Archive is a powerful tool for teaching History. This way, we seek to understand the History Teaching process that exists in schools and then elaborate an activity proposal to be developed in the Historical Archive of the city of Juiz de Fora, where will be the research site.

Keywords: Archive, Historical Archive, Permanent Archive, School, Education, Educational Dissemination.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	7
2 - SOBRE O ARQUIVO HISTÓRICO DE JUIZ DE FORA.....	9
3 - A HISTÓRIA DA CIDADE DE JUIZ DE FORA SOB O VIÉS DA ESCRAVIDÃO.....	10
4 – MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	13
5 - O ARQUIVO HISTÓRICO COMO LUGAR DE MEMÓRIA E SEU USO PARA ENSINO DE HISTÓRIA.....	19
6 – UMA BREVE SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO E “A LEI DA AMBIGUIDADE”.....	26
7 - PRODUTO RESULTANTE DO TRABALHO: PLANO DE AULA E OS SUPORTES UTILIZADOS	31
8 – CONCLUSÃO	38

1. INTRODUÇÃO

O intuito desse trabalho é demonstrar o Arquivo Histórico não apenas como fonte histórica, um espaço que sirva tão-somente para pesquisa histórica, mas como uma ferramenta educativa, ou seja, demonstrar como o Arquivo pode ser utilizado como ferramenta de construção de conhecimento histórico no ensino básico.

Desta forma pretendemos encorajar o uso do Arquivo Histórico, devido à sua potencialidade educativa e como um patrimônio de forma a se desenvolver uma educação do olhar do aluno para uma nova percepção, tanto desse patrimônio quanto para sua transformação como ator social, o que conseqüentemente irá influir em sua identidade de forma a incentivar o uso desse arquivo como espaço educativo e até mesmo cultural, onde tenha ações comunicativas com alunos do ensino básico.

O Arquivo Histórico de Juiz de Fora (AHJF) é o lugar eleito para pesquisa, assim com a utilização do acervo do mesmo, iremos desenvolver uma proposta de atividade educativa para ser realizada com alunos do ensino básico no Arquivo Histórico de Juiz de Fora. Para tal se utilizará de Cartas de Liberdade³ (Cartas de Alforria) localizadas nos Livros de Notas Cartoriais que são do Município de Juiz de Fora e os distritos, juntamente com uma Ação de Liberdade⁴ que está no fundo Bejamim Colluci.

A documentação que está sob a guarda de um arquivo diz das atividades que as originaram, atividades essas que irão dizer do funcionamento de uma sociedade. Tendo isso em vista buscamos demonstrar que o arquivo tem um papel social, portanto, sua difusão é algo imprescindível, porém, muitas vezes o que deveria ser o patrimônio arquivístico municipal se transforma em “corpo estranho e indesejável” e o arquivo é um lugar pensado apenas como repositório do passado.

Não nos esqueçamos que uma sociedade que confere um papel de depósito de coisas velhas aos arquivos é uma sociedade que não sabe ler e preservar sua memória, ou seja, conserva-se na ignorância, ou podíamos dizer de outra forma: um arquivo que não sabe alimentar nos mais pequenos o gosto pela memória, não estará cumprindo uma das suas funções, nesse caso especial, aquela que salva guardaria o seu próprio futuro. (FREIRE, 2009, p. 8)

³ Cartas de Alforria ou Cartas de Liberdade como também são chamadas, são “anotações” nas quais estas estão localizadas nos Livros de Notas Cartoriais do Município de Juiz de Fora e os distritos do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

⁴ Ação de Liberdade é um processo civil e nesse caso está localizada no fundo Banjamim Colucci do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Veremos, porém, um contraponto, que diz do arquivo enquanto um espaço que não é “inocente”, pois diz de escolhas, é um espaço que passou por pessoas que convencionaram o que se deve ou não ser mantido nesse espaço, do que tem ou não valor histórico, deste modo esse é um espaço que passou e passa por uma seleção, sendo esta uma consideração importante para pensar nesse espaço. Essa seleção diz de uma visão histórica deste modo diz do que é importante para esse grupo de pessoas que fez tal determinação, portanto, é necessário levar essa reflexão de que o arquivo também é algo construído e existem silenciamentos nesse espaço e não é um lugar neutro historicamente.

Ao trazer uma ideia geral de como se constitui um arquivo utilizaremos desse suporte para pensar no sentido de se dar acessibilidade às informações contidas nos documentos, portanto, a difusão desses documentos se mostra função obrigatória e implícita aos arquivos. Porém, muitas vezes não se presume atividades sistematizadas e muito elaboradas relativas à educação nesse espaço, nesse ponto, utilizaremos como referência ao AHJF.

Por fim, o objetivo é apresentarmos uma proposta de como utilizar esse Arquivo na prática, tendo como base seu próprio acervo. Com uma atividade para levar a problematização do tema Escravidão, tema o qual já se tem um debate historiográfico, causando uma dicotomia do Escravo apenas como objeto passivo ou um ser da revolta, mas para romper com isso a atividade iria trazer uma nova visão dessas relações que se davam nesse período, onde o escravo se apresenta também enquanto sujeito, rompendo com uma visão que não dá conta das complexidades das relações desses escravos, pois tem apenas uma versão, que é a trazida por livros didáticos.

Terei como objetivo nessa atividade fazer com que o aluno exercite a investigação histórica, fazendo perguntas e questionando as fontes – que seriam cartas de Liberdade retirada dos Livros de Notas e uma Ação de Liberdade –; contextualizando onde esses documentos se “encaixam” e o que significam e assim o que dizem das relações dos escravos, montando todo pano de fundo do período de história que é o Brasil Imperial. Tudo isso para ressaltar o uso dessa potencialidade educativa que é o Arquivo Histórico.

2. SOBRE O ARQUIVO HISTÓRICO DE JUIZ DE FORA

Como dito por Guimarães, nos últimos anos, com a valorização de pesquisas voltadas para a História regional, diversos pesquisadores da Zona da Mata Mineira têm desenvolvido estudos calcados na documentação do AHJF. No entanto, parte considerável do acervo permanece inexplorada pelos estudiosos incluindo a história da cidade através do olhar da escravidão.

O Arquivo Histórico da Cidade de Juiz de Fora foi criado em 1973 enfrentando muitas dificuldades ao longo dos anos posteriores, sendo praticamente abandonado. O risco de perda de um valioso acervo era grande, composto por documentos administrativos, que remontam 1853. Inicialmente foi criado como uma Divisão da Secretaria Municipal de Cultura, pelo então prefeito Itamar Franco, através da Lei n. 4.329, regulamentada pelos Decretos n. 1.388 e 1.404, de 8 de dezembro e 19 de dezembro de 1.973, respectivamente.

Por vários anos, a documentação administrativa que registra a História do município foi condenada a serem transferida de um depósito a outro, amontoada em porões, garagens e outros locais inadequados, sofrendo até mesmo a ação dos roedores além da ação do tempo.

De acordo com Guimarães através de um convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora em 1985, a Prefeitura de Juiz de Fora, deu início a implementação de um projeto de organização, arranjo e descrição da documentação de valor permanente, armazenada desorganizadamente no que então era denominado “arquivo morto” da Prefeitura. Foi a partir de então que se deu início à recuperação e disponibilização, para os pesquisadores e os cidadãos, desse rico acervo documental.

Apenas em julho de 1990 teve sua criação autorizada através da Lei nº 7.772 como a Divisão de Arquivo Histórico, sendo a mesma regulamentada em dezembro de 1996, pelo Decreto nº 5.795. Atualmente a Divisão de Arquivo Histórico é integrante do Departamento de Comunicações Administrativas, da Secretaria de Administração.

Com relação ao acervo do Arquivo Histórico de Juiz de Fora, tem sua composição feita por “*documentos da Câmara Municipal (1853/1930), Livros de Notas dos Distritos, documentos da Prefeitura de Juiz de Fora (1930/1945)*”. Possui a custódia dos processos

judiciais do Fórum Benjamin Colluci (1830/1945), Livros de Notas do Primeiro Ofício de Juiz de Fora e Processos da Justiça do Trabalho". (GUIMARÃES, 2003, p. 41)

3. A HISTÓRIA DA CIDADE DE JUIZ DE FORA SOB O VIÉS DA ESCRAVIDÃO

O presente trabalho também surge através da inquietação da ausência de projetos que trabalhem com questão da memória em torno da escravidão na cidade de Juiz de Fora, embora a cidade tenha sua formação totalmente ligada à escravidão não há nada que trate socialmente dessa memória, não sendo algo que faça parte efetivamente da memória pública da cidade.

Tendo por base o livro “Aspectos Cotidianos da Escravidão em Juiz de Fora” das autoras Elione Silva Guimarães e Valéria Alves Guimarães, falaremos sobre a história da cidade sob o olhar da escravidão nessa construção. O livro traz como a origem da cidade de Juiz de Fora está relacionada ao crescimento da economia mineradora e como ligação entre a província de Minas e a Corte (Rio de Janeiro) com a construção do Caminho Novo, que se deu no início dos setecentos. Esse caminho possibilitava mais segurança, sendo também mais curto.

Ocorre entre 1850 e 1870 na Zona da Mata Mineira a expansão do café, pois com a crise da mineração e sua decadência por volta da segunda metade do século XVIII, Minas Gerais se volta para as atividades agrícolas e “os recursos dessa atividade são investidos no desenvolvimento da produção cafeeira”.(GUIMARÃES, 2001, p. 17)

O escravo foi a principal mão-de-obra utilizada nessa atividade, e sua concentração em Minas Gerais chega a 26%, e Juiz de Fora tem uma posição de destaque, pois concentrava a maioria desses escravos.

Rodeada por fazendas de café, Juiz de Fora era o escoadouro natural de toda a produção da região, servindo como grande entreposto comercial devido principalmente, às facilidades de comunicação com o Rio de Janeiro. Foi o único município a ter em uma mesma ocasião 20.000 escravos, usados em sua maioria na lavoura de café. (GUIMARÃES, 2001, p. 20)

Os escravos desenvolviam os mais diversos trabalhos, como “funções especializadas de ferreiro, pedreiro, marceneiro, parteira e serviços domésticos, porém, seu uso era predominante nas lavouras” p.17. A economia era, portanto, baseada na mão-

de-obra escrava, e até mesmo ao que se voltava para o consumo próprio, não somente para exportação. “No século XIX, Minas foi considerada a maior província escravista do país (entre 1819/1872)...” p.21. Foi uma mão-de-obra utilizada até mesmo de forma “ilegal” na construção da estrada de rodagem que ligaria Minas Gerais ao Rio de Janeiro, conhecida atualmente como Estrada União Indústria.

Embora o governo imperial proibisse a utilização de escravos na realização dos serviços públicos de maior importância, temos notícias de que trabalhavam na Cia. União Indústria, juntamente com imigrantes alemães e outros trabalhadores livres. Isso fica evidente na documentação de contratação de mão-de-obra escrava de cativos, pela Companhia(...) (GUIMARÃES, 2001, p. 21)

Para constatar tal fato assim como ao longo de todo livro as autoras utilizam de fontes primárias e transcrição desses documentos, que estão no Arquivo Histórico de Juiz de Fora (AHJF), (mais especificamente, Fundo: Câmara Municipal Período Imperial, Fundo: Livros do Primeiro Ofício de Notas de Juiz de Fora- Cartório de Nota Maninho Faria- e Processos Criminais do acervo Fórum Benjamin Collucci) com isso percebe-se como nesse local se encontram importantes documentos que são potentes para reconstrução de aspectos da memória escrava da cidade de Juiz de Fora, assim como as cartas de alforria que foram selecionadas para comprovar os tipos de liberdade que elas identificam no livro.

Os processos criminais foram utilizados como forma de demonstrar que os crimes eram resultado de revolta por toda violência sofrida por esses escravos, e “os castigos levaram vários escravos a fuga, ao assassinato de seus opressores ou a cometerem suicídio, por não suportarem tantas punições e humilhações” (Guimarães, 2001, p.38)

O cotidiano dos escravos indica que embora fosse considerada uma propriedade isso não os impediu de formar famílias ou laços de solidariedade, pois “Na hipoteca de dívida do Conde de Cedofeita, ele relaciona, ele relaciona, entre seus bens, “nove senzalas dos escravos casados”. Também na Fazenda de “escravos solteiros”, razão por que deduzimos que havia, também, a senzala dos escravos casados.” (GUIMARÃES, 2001, p. 45).

Guimarães a autora dessa obra nos mostra a cidade de Juiz de Fora como um importante lugar para história da escravidão nos permitindo ver seu passado escravista. O fato de que para tal escrita a autora utiliza documentos presentes no AHJF reforça esse aspecto e nos possibilita pensar nesse espaço como um lugar potente para a temática da

escravidão, pois ela utiliza do acervo do AHJF para diversos trabalhos como o livro intitulado “Múltiplos Viveres de Afrodescendentes na Escravidão e no Pós-Emancipação: Família, trabalho, terra e conflito (Juiz de Fora-MG, 1828-1928) que da cidade de Juiz de Fora e então resignificar o uso desse arquivo para outro público que não está inserido na academia, portanto essa será nossa defesa ao longo do trabalho.

Sendo que para isso ela realiza um árduo trabalho nesse espaço reconhecendo um novo olhar que se deve ter sob esses sujeitos:

Para realizar o trabalho, a pesquisadora foi além de uma mera escolha de personagens. Ela vasculhou papéis, organizou arquivos, fez e refez tabelas, cruzou informações, perseguiu aparentes detalhes, tudo isso para reconstruir parte do percurso da vida dos que até a pouco tempo não eram sequer identificados como sujeitos de sua própria história. (GUIMARÃES, 2005, p. 17)

4. MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A resposta dada por Hebe a questão seguinte, nos ajuda a pensar sobre a importância da memória com relação ao ensino de história e ao tema da escravidão: Nesse contexto, qual é o olhar próprio ao especialista da história?

Para responder a questão, em vez de enfatizar a oposição entre memória e história, prefiro tomar os processos de construção de memórias coletivas sobre a escravidão como um novo território de atuação do historiador, que inclui a própria história da historiografia. Afinal, signos poderosos como a Princesa Isabel ou Zumbi dos Palmares não se fizeram sem o concurso de profissionais da história. (MATTOS, 2008, p.59)

A negligência de um assunto de suma importância corrobora para fortalecimento de uma única memória e História que se diz “oficial”, mas que não dá conta de todos os atores que a construíram e causa muitos silenciamentos. Vamos então estabelecer uma conversa com ensino de história e memória, pois o estudo de tal temática é previsto pela “Lei nº 11.646, de março de 2008, que 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".” mas não é o que ocorre.

A memória nos séculos XVII e XVIII sofre transformações, passando uma por uma secundarização, o que quer dizer que o olhar deve ser voltado para o futuro, com uma visão um tanto quanto progressista, dessa forma, as reflexões acerca da memória não eram valorizadas. Porém, como é tratado por Tzvetan Todorov em seu texto “Los abusos da memoria, 2000.” Nos anos 80 e 90 tem ocorrido certa recuperação da memória, e esse “novo culto” a memória é possível de ser percebido inclusive pelas criações de museus. Esse movimento aconteceria em decorrência da globalização que causa uma perda das identidades nacionais e das grandes referências, sendo assim essa uma forma de achar algo coletivo e se situar em um lugar.

No entanto, essa emergência do uso da memória como forma de criação de uma unidade, implica na criação do que seria uma “memória coletiva ou oficial”, o que não significa necessariamente que essa memória diz das lembranças individuais, ou seja, os marcos cronológicos não são os mesmos para todos, afinal a sociedade não é um bloco monolítico. É necessário fazer a desnaturalização dos eventos, pois, esses marcos em certa medida unificam, mas não dizem de uma homogeneidade. Portanto:

Esse reconhecimento do caráter potencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno. Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados uma regra metodológica⁵ e reabilita a periferia e a marginalidade. (POLLAK, 1989, p.4)

A memória, assim como a História e seu ensino, diz de algo que foi construído e isso passam por pessoas, pessoas essas que são dotadas de características e visões específicas inclusive da história, é preciso levar em conta então, que ambas não são neutras, são construções sociais. Para pensar em seus atores o foco não pode ser único, tem que sofrer deslocamentos diversos, inclusive olhando para seus bastidores e como ele foi construído. Nos bastidores das memórias que se reproduzem como “memória oficial”, se encontram muitas vezes as memórias desses alunos e suas famílias, pois nas seleções feita por essa memória não foi algo tido como importante para ser lembrado.

Reconhecendo-as como construções estão passíveis de serem desconstruídas os tempos todos, desta forma elas não estão dadas e passam por constante transformação. Assim como a memória individual possui intencionalidades na seleção do que deve ou não ser lembrado, a memória coletiva também faz uso desse instrumento, do mesmo modo que a memória histórica que se compõe de uma seleção daquilo que, em cada tempo, é legitimado para ser lembrado, isso deve ser levado em conta pelo professor que deve levar a seus alunos essa discussão e questionamento.

As memórias individuais são de importância imprescindível, logo, na utilização da memória no ensino de História a mobilização da memória do aluno com o uso da realidade dele e até mesmo como ponto de partida serve como uma ferramenta que deve ser utilizada, no entanto, ter esta como ponto de referência, não significa restringir o Ensino de História a essa realidade ou memória, tampouco fortalecer o argumento e a tendência de que o ensino deve se organizar a partir de círculos concêntricos estabelecidos do espaço-tempo mais próximo ao mais distante. Esse movimento na verdade demonstra ao aluno que ele também é um sujeito histórico, diminuindo o distanciamento que ele sente ao se falar em História, pois é sempre pensado como algo distante como se cotidianamente não se estivéssemos construindo história, isso diz de uma ação para promover no aluno o sentimento de pertencimento de uma história que também é sua e, portanto, ele também é importante.

Outro ponto muito importante do uso da memória no Ensino de História, é levar aos alunos que existem intencionalidades subliminares, e é preciso um ensino crítico, assim o desafio é proporcionar uma educação que permita compreensão dos diferentes pontos de vista. Levar à sala de aula a ideia de que não há uma verdade absoluta e fechada, pois, a análise histórica é um processo que começa com a compreensão, é necessário educar para compreender, dentro desse campo compreender as memórias e seu papel. Marc Bloch diz “*Uma palavra, em suma, domina e ilumina os nossos estudos: Compreender...*” (BLOCH, 2001, p. 163).

Portanto, metodologicamente falando, deve-se partir sempre, do procedimento histórico em levar os alunos à formularem problemas, assim como o “enquadramento da memória”, que é produzido a partir de um processo de seleções e exclusões consolidada por pessoas, não são seres abstratos e sim sujeitos políticos que estão nessa construção da memória, que é feita cotidianamente por diversos mecanismos assim como por filmes, novelas, a mídia no geral e a internet que é tão usada por esses jovens e crianças que

constituem o público do espaço escolar, isso demanda também uma discussão, conduzida pelos professores no ensino de História para demonstrar o que tem sido reforçado por esses veículos comunicativos e não se nota, tirando deles o aspecto de neutralidade, subjetividade e impessoalidade. Um exemplo disso são as próprias redes sociais onde as pessoas colocam imagens da forma que elas querem ser vistas ou lembradas.

No Ensino de História há muitas as possibilidades de se repensar os enquadramentos de conceitos históricos essenciais para educação histórica ao longo da escolarização, assim como: sujeitos históricos, poder, relações sociais, cultura, trabalho, espaço e tempo. Demonstrando a memória como construção e não como algo natural as construções de identidade dos estudantes para além da História que se tornou “padrão” e oficial.

A condição de lembrar e esquecer são algo que se constrói ao longo do tempo e sua seleção passa tanto pelas sociedades como pelos próprios indivíduos. Mais claramente perceptível ao se pensar nos objetos pessoais ou edificações que são convencionadas a serem “guardadas”, sendo salvos conseqüentemente da perda ou do esquecimento, isso se deve a uma intervenção de preservação de algo, ou de seus significados, isso diz de como se pretende lembrar algo. Contudo, com a passagem do tempo, novas redes de significados vão se construindo em função daquilo que foi preservado, devido a novas experiências pessoais com relação aquele objeto.

Assim, uma peça que hoje se encontra em um museu e que pertencia a alguma pessoa, não tem no museu o mesmo significado que teve na vida daquela pessoa. Ao contrário disso, ao entrar em museu esse objeto “morre de sua relação de vida” e passa a receber outro sentido perdendo sua função original, portanto, esse objeto passa por uma musealização. É preciso ir além e pensar porque esse objeto foi escolhido para ser lembrar. Além disso, a reflexão sobre os porquês dessa escolha é muito importante, para se questionar a quem se interessa e qual memória foi escolhida para estar por traz dessa escolha.

A memória é um campo que se encontra em constante disputa, assim como suas seleções, ou seja, a escolha do que é lembrado ou silenciado, desta forma, o que é passível de lembrança entra num “jogo de poder”, e seu controle se dá por grupos sociais específicos e dizem respeito sempre aos processos de construção e poder. Ao entendermos que as memórias de um grupo social emergem como seleção, entenderemos

também que, ao lado do que foi lembrado, muitas outras memórias foram excluídas. Pensando no ensino de História isso se aplica ao que é selecionado para ser estudado, portanto, essas operações de seleção têm como consequência a exclusão de outras temáticas, pois umas são escolhidas em detrimento de outras.

Reconhecendo a princípio a escola como um lugar de memória há um importante desafio no que diz respeito ao trabalho com os sentidos que podem ser constituídos em função do movimento entre lembrar e esquecer, desta forma, promover o pensamento crítico e debate sobre o que são as memórias coletivas, que são reproduzidas como algo natural e comum.

O ato de lembrar pode ser um ato de resistência considerando que a memória está diretamente ligada a identidade ela diz de memórias vencidas e silenciadas, que passam por atores que também se encontram silenciados, são essas as “memórias subterrâneas” que servem como forma de reavivar e retomar para essas pessoas as dividas históricas e reivindicações do passado. O esquecimento, desta forma, gera problemas pois ele causa perdas de identidade e isso atravessa diretamente o que também se seleciona para trabalhar como conteúdo escolar no ensino de História.

Há um problema, então, que se configura quando as memórias apenas são reproduzidas sem questionamento, pois esse movimento serve para reforçar estereótipos. A necessidade do debate, tem que ser reconhecida, tanto na esfera pública, quanto na sala de aula, principalmente em momentos que “pedem” uma reflexão mais sistemática. Debates com essa importância não podem ficar de fora das escolas, até mesmo pelo fato de ser um lugar com muitas pluralidades e os silenciamentos atravessam as vidas dos alunos que ali estão, portanto se o professor apenas reproduz certas falas ele reforça e muitas vezes tira desse aluno a possibilidade de fala.

A memória possui uma conexão intensa com transformações políticas e com as emergências de memória, a escola, deve ser também um espaço para se obter empoderamento e fazer com que esses alunos percebam seus lugares de fala.

Há um contraponto que deve ser considerado sobre a desvalorização e supervalorização das memórias, pois o excesso da memória pode não ser positivo a proporção que se gera uma banalização do passado e o mesmo não seja capaz de sensibilizar, pois apenas o ato de lembrar pode não ser o suficiente à medida que isso gera

um abuso da memória, ou seja um “elogio” total a memória e a condenação de seu esquecimento.

O esquecimento pode ser também uma escolha como em assuntos que dizem de lembrar-se de sofrimentos esquecidos, porém, o problema está em quem delibera o que pode ou não ser esquecido, porém o ato de lembrar serve como forma de encontrar uma superação.

Para Andreas Huyssen, o excesso de memória gera a chamada, febre da memória, que também surge no período dessa emergência em criar uma memória e História Geral para sanar a “falta” de memória, porém, tem como consequência a hipertrofia da memória, causado por um excesso. Assim, a “onipresença” da memória, pode causar banalização de determinada memória, pois, a quantidade de memória não pressupõe que se tenha necessariamente consciência daquilo que se pretende lembrar, e a construção de mais e mais monumentos e memoriais por exemplo não diz exatamente de solução e não resolve todos os problemas da memória, porém a escassez também não é positiva, mas contribui para o debate sobre os silenciamentos que é preciso ter uma perspectiva estrutural da memória.

A memória social é construída pelas variedades de discurso e suas camadas e os espaços da cidade servem para representação e devem ser desnaturalizados, não quer dizer que não seja legítimo, mas foi social e historicamente construído, tendo também os seus silenciamentos.

Contudo, a História e memória da própria cidade na maioria das vezes ficam de fora das temáticas trabalhadas na sala de aula, desta forma, a reflexão sobre a construção das cidades deve ser feita sobre quais as histórias contadas nas suas ruas, nomes, museus e monumentos? Essas memórias demandam um debate em torno dos discursos que estão por traz de suas construções, esse é um exercício muito interessante de ser levado para sala de aula, de modo a contrapor a vivencia que cada um tem, inclusive da própria cidade, ou seja, qual cidade cada aluno vive, quais suas experiências e suas memórias assim como as memórias em torno desse mesmo espaço. Pois, G.Hermisse coloca que:

“ (...) graças a história local o aluno se apodera das referencias 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.” (Apud. Guimarães, 2001, p. 81 BELLOTO, Heloisa Liberalli. Arquivos Permanentes: Tratamento documental.)

Esse trabalho de olhar não só para cidade, mas para escola como lugar de memória deve ser promovido através da educação do olhar desses alunos, de forma a questionar quais são essas memórias que se colocam nesses espaços, e a escola deve ser um lugar aberto e disposto a essa discussão que deve ser feita permanentemente e não isolada apenas em datas específicas de comemoração, como acontece no dia da consciência negra, que promove um debate isolado, mas e aqueles alunos que são negros o ano todo e muitas vezes sofrem com preconceito precisam de suporte. O multimemorialismo⁵ como aborda Ramos necessita ser trabalhado nesse espaço, pois se faz necessário nesse ambiente que tem culturas múltiplas.

5. O ARQUIVO HISTÓRICO COMO LUGAR DE MEMÓRIA E SEU USO PARA ENSINO DE HISTÓRIA

O Arquivo Histórico é reconhecido apenas por sua função de guarda de documentos, mas ele pode e deve materializar seu papel social por meio do desenvolvimento de atividades educativas e culturais em seu espaço, de forma que quando se educa com relação a esse patrimônio, conseqüentemente se reconhece seu valor tendo assim preservação desse espaço que se transforma num bem social, popular e da comunidade. Ele nos serve como ferramenta potente para bem como Hebe (2008 p. 60 e 61) sobre a importância da memória da escravidão sobre a narrativa de famílias que resignificaram essa memória.

Por que, como de que maneiras seus pais e avós transmitiram e resignificaram tal memória ao longo do século XX? Nestas narrativas, qual impacto deve ser atribuído aos diversos e diferentes investimentos memoriais do poder público sobre os significados da escravidão e da abolição? Que importância e papel

⁵ O multiculturalismo pressupõe, portanto, o multimemorialismo. Muitas memórias para a afirmação de muitas culturas, na medida em que as lembranças convocam legitimidades no decorrer do tempo. Assim afirma-se, de algum modo, alguma continuidade: se é mais ou menos aquilo que os ancestrais já foram e não deixaram de ser porque deixaram descendentes. A memória, nesse sentido, vive de acreditar em heranças, veladas ou reveladas. É assim que o presente se vê ligado ao passado. Sem passado, é como se a cultura não tivesse força para se afirmar diante das outras. Por outro lado, as culturas querem exatamente romper com o passado, denunciando-o e afastando-o como formas de estabelecer relações justas e em pé de igualdade. É assim que movimentos indígenas querem, ao mesmo tempo, romper com o passado de massacres e recuperar o passado dos costumes massacrados. Não é linear o que se quer do pretérito. Ora emergem herdeiros convictos, apesar da falta de testamentos. Ora se insurgem herdeiros que se deserdam, mesmo com os pais ainda vivos. Na construção das “identidades”, os usos do passado são absolutamente necessários, mas não se fazem em linha reta. (RAMOS, Francisco Régis Lopes, 2010, p.5)

assumem outras instâncias de formação de memória coletiva (como escola, meios comunicação, etc.) e também diferentes intermediários e mediadores-como políticos, intelectuais, acadêmicos e até historiadores, em conjunturas e contextos diferenciados? Como considerar em palavras elementos dessa memória que são fundamentalmente performáticos, como o jongo, para ficar no exemplo com que abrimos a conferência? Como fazer dialogar o discurso historiográfico e os atores sociais que reivindicam contemporaneamente a memória da escravidão e seu legado de discriminação e racismo? (MATTOS, 2008, p.60 e 61)

O reconhecimento do arquivo⁶ como patrimônio no Brasil se deu em 1988 através da Constituição Federal no artigo 216, assim como é colocado no texto “A Proteção do Patrimônio Arquivístico Brasileiro: um estudo das ações do Ministério Público Federal” que vai mapear as ações estatais em torno da proteção dos arquivos no Brasil.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 ampliou o conceito de patrimônio cultural, incluindo o documento de arquivo, ao mesmo tempo em que atribuiu ao Estado o dever de sua proteção, visando à preservação da memória e o acesso às informações, além de responsabilizar quem praticar conduta e atividade lesivas aos documentos arquivísticos.” (BASQUES E RODRIGUES, 2014, p.162)

Deste modo, este é um passo de grande relevância para que os arquivos possam ser vistos como patrimônio documental, e assim seja dada a devida importância a sua manutenção, enquanto parte essencial na construção e significação da memória coletiva de tantos grupos sociais.

O entendimento dos arquivos como espaços de educação no Brasil é uma percepção relativamente recente na história dessas instituições. Embora os arquivos tenham se empenhado em realizar ações educativas, percebe-se que elas não ocorrem de forma regular, ocasionando muitas vezes a sua interrupção. Nesse mesmo sentido, Luiz Freire diz que:

Muitos dos arquivos no Brasil já procuraram desenvolver ações educativas, mas o que os impede de fazê-lo de forma produtiva é o modo circunstancial como as atividades são realizadas. Por isso é necessária uma política voltada para a institucionalização da sua função educativa (BASQUES E RODRIGUES, 2009, p.51).

⁶ Dicionário brasileiro de terminologia arquivista: Arquivo: 1 Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte. suporte Ver também fundo. 2 Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o custódia processamento técnico, a processamento técnico conservação e o conservação acesso(1) acesso(1) a acesso(1) documentos. documentos 3 Instalações onde funcionam arquivos(2) arquivos(2). Arquivos(2) 4 Móvel destinado à guarda de documentos. (p. 27, 2005)

Outra questão apontada por Bellotto, é que apesar dos avanços no Brasil, os serviços de assistência educativa nos arquivos estão sendo pouco explorados (2004, p.230). A autora informa que:

O que falta é uma sistemática que promova a integração da função didática com a função arquivística. É preciso que a atividade educativa arquivística passe a constituir um elemento costumeiro, constante da programação escolar nas áreas de história e estudos sociais (BELLOTO, 2004, p.232).

Para Payne a responsabilidade do desenvolvimento do vínculo entre arquivo e escola, não depende apenas da escola, mas também do “reconhecimento do verdadeiro valor dos arquivos como fonte educativa e a vontade de transformar o valor educativo potencial dos arquivos em programas positivos e realistas” (1980 *apud* BELLOTTO, 2006, p. 231).

No entanto a difusão educativa assim como a aproximação tem que ser feita por completo e não de forma esporádica, investindo em uma aproximação com a Educação, reconhecendo seu papel social seja capaz de contribuir para a formação de indivíduos capazes de desenvolver “uma curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32).

Como tratado por Adorno, para que o indivíduo se torne crítico, a educação tem que ir além da mera transmissão de conhecimento, e levar a “a produção de uma consciência verdadeira.”

(...) concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (...)(ADORNO, 2012, p. 141-142).

Ainda utilizando Adorno, desta forma, a difusão educativa dos arquivos, também tem o papel assim como o ensino de história de uma educação que permita a emancipação dos alunos, pois “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (2012, p. 143). Sendo assim, a emancipação facilita a compreensão dos fatores causadores da injustiça cometida contra o sujeito e o social (ADORNO, 2012).

É possível perceber na fala do autor o papel da educação como processo emancipador através formação do sujeito crítico.

Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico (ADORNO, 2012, p. 141).

Com isso, os arquivos podem ser utilizados efetivamente como fontes de conhecimento, não apenas para seu público comum de pesquisadores, mas de forma mais democrática, dando espaço aos cidadãos comuns e, em especial, os alunos do ensino fundamental e médio (BELLOTTO, 2006, p.278).

Esse processo de inclusão consiste dar acesso à informação assim como previsto na lei 12.527 de 18 de novembro de 2011 bem como na lei 8.159 de janeiro de 1991 capítulo V artigo 22, que dizem sobre os direitos sociais, pois os discursos de memória contidas nesses espaços devem ser levados para o espaço público, e também para o ensino e aprendizagem de História, de forma que haja uma mobilização educacional para compreensão desses espaços na dinâmica de nossa construção histórica e cultural. Desta forma, a relevância e função social, do arquivo passam a ser indispensável no processo de escolarização, pois tal função diz do papel do arquivo enquanto formador de identidades.

Para que seja feito esse movimento em torno do arquivo como ferramenta de difusão educativa é importante o uso da educação patrimonial assim como é definida através do Guia básico de educação patrimonial do IPHAN:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Guia básico de educação patrimonial, 1999, p.4)

A educação patrimonial juntamente com ensino de História é fundamental para construção de identidade desse indivíduo, e a omissão desses conhecimentos faz com que o mesmo não consiga se perceber como um sujeito/agente histórico que faça parte daquela construção, o que causa grandes perdas, pois esse deve ser um espaço através do qual a sociedade se comunique e partilhe seus referências, ou seja, que tenha significado e que faça sentido. Desta forma, é indispensável que haja a educação continua do olhar para

leitura desses espaços e assim, sejam reconhecidos como parte do patrimônio, portanto, significa ter uma ação e metodologia de ensino que busque levar a apropriação e valorização desses espaços, portanto, um contato sistemático como traz Pelegrini.

A difusão da cultura da preservação exige o contato sistemático dos cidadãos com os bens culturais e naturais, dos estudantes com as atividades relacionadas a essa questão, em particular, com as pesquisas efetuadas por historiadores, arqueólogo, arquitetos, restauradores, geógrafos, ambientalistas, ecologistas e demais especialistas devotados a resguardar o patrimônio (PELEGRINI, 2009, p. 113)

O arquivo, no entanto, não pode ser visto como um espaço neutro, mais sim como um patrimônio documental que está ligado a demandas políticas e sociais de indivíduos e grupos de determinada época histórica, e não é apenas um espaço de guarda para documentos antigos, pois são “produtos” que dizem respeito a uma criação que visava objetivos específicos.

Assim, a educação patrimonial deve ser feita como: *“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.”* (guia p.4, 1999) Tem que haver uma preocupação, sobre quais representações de memórias são valorizadas nos espaços de arquivos públicos, e se elas correspondem as necessidades de memória e referências da sociedade como um todo, sem negligenciar a multiplicidade de grupos que compõe nossa formação pois, ao mesmo tempo os arquivos podem enunciar, ou seja, dar voz, podem também omitir e silenciar. Pois há um papel social desse arquivo enquanto patrimônio, que deve representar um significado para sociedade, e representa-la. Pois assim como diz Pollak a memória se torna elemento constituinte de sentimento de identidade.

A preservação e importância desses espaços tornam-se possível quando os mesmos têm significado para sociedade que se sinta próxima do mesmo. Reconhecendo a memória como campo que está em disputa constante, percebemos que uma memória que está representada através de um patrimônio como o documental serve como forma de afirmação e até mesmo materialização de sua importância para aquele grupo ou sociedade. Diz de um discurso que em meio a outros, foi escolhido para compor o acervo e deve ser utilizada como referências para esses indivíduos, para legitimar a importância desta memória em detrimento de outras.

O fato de o documento de arquivo apresentar essas características - ser prova ou evidência de uma ação e ser em grande parte escrito, pelo menos no que diz respeito a documentos de arquivos de administração pública – torna a sua exploração ainda mais interessante para atividades de ação educativa. (FRATINI, 2009,p.6)

O fenômeno de “boom da memória”, também deve afetar os arquivos e sua relação com o público, pois os mesmos devem ser vistos como forma de acesso as memórias silenciadas. Pois quando falamos em arquivo histórico seu acervo não está mais voltado apenas a servir como prova para administração pública ou para pesquisas acadêmicas, o mesmo deve passar a servir a essas demandas de memória, onde se faz necessário repensar suas políticas de difusão de acervos e sua integração com a sociedade. Há, portanto, outra reponsabilidade do arquivo para com a sociedade, o arquivo deve repensar suas políticas de acesso e quem são seus usuários, pois muitas vezes esses espaços são “sacralizados” quando se “fecham” a esses públicos. *“O espaço do arquivo e seu acervo só terão a correspondência de referencial de lugar de memória pela sociedade, caso o mesmo corresponda as suas representações e que nele seja encontrado a “áurea simbólica”.* (BELLOTO, 2006, p. 227).”

O documento de um arquivo exerce, portanto, além dos usos que lhes são dados como material para produção histórica e acadêmica, um papel cultural importante para a inserção do indivíduo em sua sociedade. Por isso, possui valor social que deve ser observado tanto pelo local que o guarda, quanto pela sociedade que o produziu, apostamos, portanto, em uso como ferramenta de difusão educativa para o ensino e aprendizagem de História, no entanto, que se mostra como plural e pode ser utilizada como ferramenta interdisciplinar, e por isso destacamos o seguinte:

(...) É grande o aprendizado que se pode obter a partir de um trabalho com documentos de arquivo escritos, em termos de construção de saberes lingüísticos, históricos e de cidadania, já que os documentos refletem a administração pública de uma cidade, estado ou país, e envolvem questões de direitos e deveres entre governo e cidadãos. (FRATINI, 2009,p.6)

Para Bellotto a difusão educativa nos arquivos consiste basicamente em um serviço didático de assistência educativa para alunos do ensino fundamental e médio, que pode ocorrer através de visitas guiadas, aulas de história, atendimento a alunos isoladamente ou em grupo, exposições, portanto, um trabalho sistematizado e que vá além de publicações de textos e documentos pedagógicos em arquivos. Portanto, cabe às

instituições arquivísticas identificar nos arquivos seu potencial educativo e divulgar de forma sistemática e regular, com o olhar para esse espaço como, “... fontes primárias de conhecimento, a sua apropriação se revela como uma ferramenta indenitária e modificadora da realidade” (FREIRE, 2009, p.51).

Os arquivos na sua contribuição para a educação, não devem agir como meros apresentadores dos seus acervos, mas como coloca Bellotto, para a difusão educativa nos arquivos não se configuram.

As tradicionais visitas aos arquivos e museus, nas quais as crianças vêem o documento ou a peça como objeto de curiosidade. Seu fim é muito mais amplo e profundo e, neste sentido, obviamente mais árduo. (BELLOTO, 2006, p. 234)

Em suma, encorajamos o uso do Arquivo Histórico, devido à sua potencialidade educativa e como um patrimônio de forma a se desenvolver uma educação do olhar do aluno para uma nova percepção, tanto desse patrimônio quanto para sua transformação como ator social, o que conseqüentemente irá influir em sua identidade de forma a incentivar o uso desse arquivo como espaço educativo e até mesmo cultural, onde tenha ações comunicativas com esses alunos. Bem como no caso específico do Arquivo Histórico de Juiz de Fora Guimarães relata:

Os usuários de nossos serviços relataram-nos, posteriormente, que após as nossas apresentações passaram a ver a cidade com outros olhos. Assim, as ruas, os prédios, os parques, ganharam um referencial para a recuperação de memórias e histórias. Observamos que existem várias leituras da cidade, dependendo tanto da região em que reside o aluno, como da classe social à que pertence. O olhar de um aluno carente da periferia é diferente do olhar de um estudante de classe média ou alta. Ao falarmos de um mesmo assunto ou ao mostrarmos a imagem de um mesmo prédio ou rua, os comentários dos educandos são diferentes, pois cada um o relaciona à sua memória. Por exemplo, ao mostrarmos a imagem da Santa Casa de Misericórdia (um dos principais hospitais da cidade), a criança da periferia a relaciona com doenças que sofreu ou sofridas por membros de sua família; a criança de classe média e alta, a relaciona às profissões de seus pais: médicos, enfermeiras etc. Ao falarmos sobre Juiz de Fora no cenário imperial, os alunos da periferia querem saber, preferencialmente, sobre escravidão; os de classe média e alta sobre imigração (GUIMARÃES, 2003, p.44).

Portanto, fica claro a potencialidade desse espaço para um público além do acadêmico, apesar de também ser muito importante, pois muitas vezes são pessoas em formação para futura docência e isso poderia fazer com que esses futuros professores após sua formação retornassem a esse lugar com seus alunos, no entanto é necessário um

trabalho mais efetivo de ambos os lados, ou seja, um trabalho conjunto em que cada um, tanto professores como o arquivo e seus profissionais entendam esse seu papel social.

6. UMA BREVE SOBRE A HISTORIOGRAFIA DA ESCRAVIDÃO E “A LEI DA AMBIGUIDADE”

O processo de produção da Historiografia da escravidão brasileira passou por muitas mudanças inclusive metodológicas. No entanto, objetivo aqui não é fazer um grande levantamento historiográfico com relação à produção Historiográfica da escravidão brasileira, mas contextualizar a discussão que embasa o trabalho e norteia nossa proposta de atividade, onde a memória da escravidão seja uma questão historiográfica.

Serve para localizar onde se insere o uso da carta de liberdade elegida como fonte primária no arquivo histórico de juiz de fora, seu uso se deu a partir de um determinado período e com influencia de uma historiografia que muda seus objetos, olhar e metodologia.

Como coloca Hebe:

(...) a história da memória da escravidão nas sociedades pós-emancipação, conjugando novos desafios, entre eles o pensar os significados da longa duração, fazendo dialogar história e memória, tempo presente e conjunturas históricas específicas. Novas fontes e novos recursos precisam ser mobilizados nessa operação historiográfica. A história da memória, especialmente dos processos de construção de memória coletiva e dos conflitos que lhes são próprios (...), abre-se hoje como novo e importante campo de estudo para os historiadores da escravidão. (MATTOS, 2008, p.59 e 60)

Para ela foi ao final da década de 70 que surgem novos olhares e a história se renova, trazendo novas características a história social da escravidão brasileira. Destacando que tal movimento se forma a partir do surgimento de cursos de pós-graduação, que se atualizava com relação à produção acadêmica internacional (francesa, italiana e estadunidense) e também mais criativa empiricamente e do tratamento metodológico. Todavia, também conversa justamente com o movimento de redemocratização o país e o surgimento de novos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro.

E para demonstrar a categoria das novas questões, Hebe coloca traça organização que ela chama de “Territórios”, pois representam os novos territórios explorados por essa nova maneira de se fazer história.



Fonte: MATTOS, 2008, p.51

Para a autora na década de 80 houve o desenvolvimento que pode ser chamado de “história econômica e social” que colocou no centro da investigação a experiência do homem comum. Que trouxe mudanças inclusive no uso das fontes e metodologia utilizadas até então.

Tendo em vista novas questões e fontes, as pesquisas o olhar se volta sobre a diversidade econômica da sociedade escravista, estudos que se viam presentes na USP (Universidade de São Paulo), que colaboravam para descobertas que tinham consequências não apenas econômicas, mas também sociais e culturais, principalmente com relação à legitimidade da propriedade escrava e as formas de inserção econômica e social da população livre. Fez-se esse mesmo movimento em torno do campo da história da família e da história demográfica.

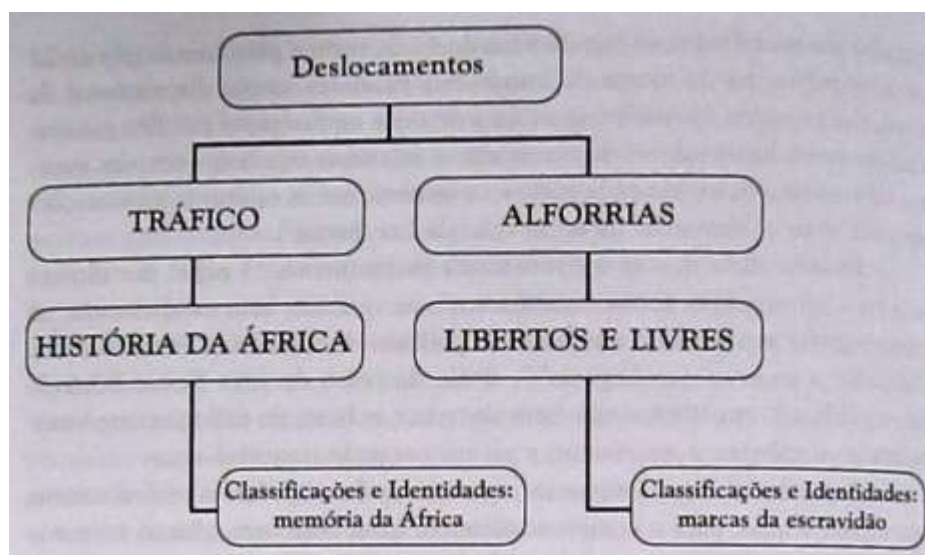
Uma segunda linha de desenvolvimento para a autora seria sob a influência da “História vista de baixo”, favorecendo a autonomia dos escravos e exigiam a exploração de novas fontes que descem conta de mostrar o funcionamento da sociedade escravista, mas tendo como base o próprio escravo.

Queremos tratar, portanto, sobre essa perspectiva da escravidão como aborda Reis e Silva (p.7 data) “os escravos não foram nem vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro

polo.” Para o autor a postura do escravo dizia das circunstâncias e das oportunidades, e como ele sugere:

Só sugerimos que, ao lado da sempre violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. Essa abordagem que vê a escravidão, sobretudo da perspectiva do escravo, um escravo real, não reificado nem mitificado, só muito recentemente vem ganhando na história brasileira. (REIS E SILVA, 1989, p.7)

Nossa fonte está dentre o que Hebe levanta como os “deslocamentos” que aparecem nos trabalhos até a final da década de 1980, de acordo com os temas abordados veem o seguinte:



Fonte: MATTOS, 2008, p.56

A historiografia alarga os territórios que os historiadores frequentam, pois o destaque no trânsito entre escravidão e liberdade fez historiografias se aproximarem. Bem como a historiografia da década de 1990 que muitas vezes se fez juntamente com a história do direito e a história política, o que para Hebe (p.59, 2008) nos trouxe um novo deslocamento conceitual também em relação à história da memória como campo de pesquisa.

Com relação à mencionada história do direito destacamos a autora Keila Grimberg com sua obra *Liberata a Lei da Ambiguidade*, o livro tem sua narrativa fundamentalmente em torno do amplo campo das leis, do direito e do judiciário, onde, entre os séculos XVIII e XIX, quase sessenta por cento dos processos relacionados a

escravos encontrados na Corte de Apelação do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro eram, espantosamente, ações de liberdade.

Ao longo da obra com seus argumentos Grimberg explicita a história do direito brasileiro e da concepção sobre ele dos advogados e juizes. Repensando também as relações entre o público e o privado no Brasil do século XIX. Utilizando de teses clássicas sobre a escravidão no Brasil a autora faz críticas, incluindo as que tratam sobre a Lei do Ventre-Livre.

A autora descreve sua surpresa quando, ao investigar os porões do Arquivo, se inesperadamente encontra inúmeras ações de liberdade demandadas por escravos, ao contrario dos esperados processos criminais. E como ponto de partida da investigação a autora questiona:

“(…) como um escravo, propriedade de alguém, pode recorrer ao Estado, o mesmo que garantia a existência da escravidão, para reclamar seu direito à liberdade, que seu senhor lhe negava?” E, convém repetir, eventualmente ganhar a causa e a liberdade. (GRIMBERG,1994, p.8)

As ações tinham uma tramitação bem longa, com inúmeros requerimentos e apelações, que tornavam ainda mais lento o seu julgamento.

Dentre os vários casos de ação de liberdade o caso escolhido na obra pela autora é o de Liberata, que aparece como principal questão teórica de investigação, foi uma escrava mulata, que foi vendida aos 10 anos ao Sr. José Vieira Rebello, morador na Enseada das Garoupas, termo do Desterro.

Cansada das promessas de liberdade de seu proprietário, Liberata entra na justiça através de seu Curador Francisco José Rebello, relatando os tormentos de seu cativo, bem como os filhos que teve com o seu Senhor, requerendo a alforria “na conformidade das sagradas leis”.

Portanto, entra aqui o nosso objeto escolhido como fonte primária à carta de liberdade de Rosa Cabinda que se encontra no fundo Bejamim Colluci do Arquivo Histórico de Juiz de Fora, com base em tal fonte pretendemos levar a sala de aula um aspecto além da dicotomia que se encontram os escravos “de um lado, Zumbi de Palmares, a ira sagrada, o treme-terra; de outro, Pai João, a submissão conformada” p.13

Como explica Silva e Reis (p.9) a ruptura entre escravo e senhor acontecia muitas vezes quando a negociação falhava ou nem chegava a acontecer por intransigência do

senhor. Assim como a fuga que acontecia muitas vezes já com intenção de voltar e dar um “susto” no senhor, marcando assim o espaço de negociação no conflito.

O autor ressalta que “a imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para colônia portuguesa não pode ser analisado apenas como “força de trabalho”, por esse motivo os historiadores tentam entender “os caminhos, nem simples nem óbvios, através dos quais os escravos fizeram história” (p.13)

No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema. Trata-se do heroísmo prosaico de cada dia. “Apesar das chicotadas, das dietas inadequadas, da saúde seriamente comprometida ou do esfacelamento da família pela venda, os escravos conseguiram viver o seu dia-a-dia, conforme analisou Sandra Graham. “Relativamente poucos, na verdade, assassinaram seus senhores, ou participaram de rebeliões, enquanto que a maioria, por estratégia, criatividade ou sorte, ia vivendo da melhor forma possível.” Como verbalizaram os próprios escravos, no Sul dos Estados Unidos, “os brancos fazem como gostam; os pretos, como podem”. (REIS E SILVA, 1989 p.14)

O autor aborda então a alforria como um “feliz resultado de uma negociação cotidiana com o senhor”, sendo que uma parcela “não desprezível” de escravos que puderam operar com êxito dentro dessa economia de mercado, pois era um duro empenho acumular o capital necessário para “retirar-se, enquanto pessoa, do rol dos instrumentos de produção” (p.17), mas com a “brecha camponesa”, se tornou possível tal prática, que foi um mecanismo de manutenção da ordem escravista. Desta forma não é mais possível pensar os escravos como “meros instrumentos sobre os quais operam as assim chamadas forças transformadoras da história”. (p.20).

O objetivo aqui, portanto, foi demonstrar a discussão historiográfica que nos do embasamento para proposta de atividade, e com isso levar essa discussão que é muito pouco debatida além dos muros da academia para o ensino básico, aproximando esses dois espaços e fazer com que tal discussão vá para outros espaços públicos.

7. PRODUTO RESULTANTE DO TRABALHO: PLANO DE AULA E OS SUPORTES UTILIZADOS

Tendo como fundamento teórico o texto de Joaquín Prats “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”, temos como produto final a proposta

de uma aula, portanto, é com base na metodologia proposta por Prats que iremos desenvolver nossa proposta de aula assim como o autor indica:

Indica-se a necessidade de ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica. (PRATS,2006, p. 1)

De acordo com o pensamento do autor assim como no ensino de outras ciências, não se pode negar ao aluno conhecer o método de trabalho do historiador e a necessidade de utilizar os instrumentos do historiador deve ser estabelecida de acordo com “a natureza da história e seu ensino”

A visão que nega aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar corresponde geralmente à visão doutrinária e dogmática da matéria. Nesta posição, o que se esconde não é um conceito determinado de ensino de História, mas da própria História. Um tipo de História que oculte como se adquire o conhecimento histórico leva simplesmente à introdução de um corpus de mitos mais ou menos históricos; isto não corresponde às necessidades formativas dos jovens. (PRATS, 2006, p.10)

É importante pensar no preconceito que como Prats (2006, p. 203) coloca é algo que os alunos têm com relação à História. Do ponto de vista deles é uma disciplina chata que não é preciso compreender, mas que tem como objetivo decorar aqueles marcos cronológico que a História tradicional julgou serem importantes. Tendo em vista essa concepção histórica tradicional dada como pronta pode gerar esse preconceito e um movimento antieducativo, principalmente por ter como base conceitos que causam o silenciamento de determinadas figuras.

Tal base teórica metodológica, utilizamos para justificar toda organização da nossa proposta bem como nossa seleção para o campo “Materiais utilizados” no quadro da nossa proposta de plano de aula, onde colocamos os suportes a serem utilizados na aula. Trabalharemos com fontes variadas incluindo o livro didático que será colocado como uma delas, pois é visto na maioria das vezes como portador de verdades absolutas, portanto o livro será abordado como “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT. 1997: 72), para que assim seja problematizado pelos alunos com base na discussão historiográfica e nas demais fontes, incluindo fontes primárias.

Gostaríamos de tratar um pouco também sobre o uso do desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, que traz consigo uma excelente crítica, mas que nós entendemos sua raiz na perspectiva historiográfica chamada “história vista de baixo”.

A “história vista de baixo” vem da “necessidade de uma perspectiva alternativa” ao que poderia ser chamada de “história da elite” (p.40 Burke) trazendo uma mudança de foco com temas como a história da classe trabalhadora e movimentos sindicais, ou seja, a história de “gente comum”, e é exatamente essa história que o desfile da Estação Primeira de Mangueira está “contestando”.

O desfile da Mangueira discute em suas alegorias e enredo “História pra ninar gente grande” com o debate e a crítica sobre a “história que a história não conta” buscando resgatar a história negra brasileira, pois esse é um país que “não está no retrato”. Deste modo, a letra critica a história considerada como “oficial”, assim como a história vista de baixo, que busca “A história das pessoas comuns como um campo especial de estudo” (p.45 Thompson)

O enredo carnavalesco apresenta também a crítica com relação ao que os livros consideram como o marco inicial da história brasileira, com o trecho “ A Mangueira chegou com versos que o livro apagou desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento”. Dessa forma, é preciso refletir novamente no que foi dito na questão anterior sobre os problemas que a construção da “História Geral do Brasil” tem, silenciando esses personagens que são pessoas comuns.

Essa história “oficial” cria heróis apenas da perspectiva dos vencedores, no entanto, “atrás do herói emoldurado” “tem sangue retinto pisado” e o desfile coloca em questão também essa construção, e traz a necessidade de “abre alas pros teus heróis dos barracões” e refuta a ideia de uma única história ao mesmo tempo em que propõe e ressalta os personagens comuns “ Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões” também sob o ponto de vista dos personagens da história da luta negra “ Brasil, o teu nome é Dandara” “Salve os Caboclos de Julho” “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Marins, Marielles, malês”.

A história vista de baixo não é apenas mudar os personagens retratados, é considerar a voz dos próprios personagens “embora haja muitos estudos históricos

relacionados às comunidades camponesas, há muito pouco material disponível que possa ser considerado o testemunho direto dos próprios camponeses” (p.47 Sharpe). Desta forma, possibilita compreender uma história da experiência cotidiana de pessoas e temas mais comuns e o estabelecimento da identidade dessas classes inferiores.

A história tem uma função social que diz respeito à formação de identidades e como aborda Thompson “o uso da história para auxiliar a auto-identificação é fundamental” (p.60 apud. Sharpe) e é nessa função que o desfile também “protesta” trazendo personagens negros que servem como representatividade para aqueles cuja história não é contada.

Esse é um debate essencial que traz argumentos para que seja feito não só na academia, mas, também na esfera pública sobre como a história dos negros tem sido tratada, colocando seus personagens como subjugados a uma história de heróis.

A história vista debaixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar [...] ajudando a corrigir e a ampliar aquela história política da corrente principal que é ainda o cânone aceito nos estudos históricos britânicos. (BURKE, 1999, p.62)

Portanto, a ideia é trazer algo atual, além do que o carnaval muitas vezes não é visto como algo de conteúdo, mesmo que essa discussão não seja levantada é capaz de mudar concepções e torna a História mais palpável demonstrando que fonte não são apenas as escritas.

A escolha de utilização de uma notícia de jornal também vem do objetivo de fazer com que a História se torne mais próxima e fortalece o entendimento que existem diversas fontes além de seu conteúdo já trazer o primeiro contato para o tema que é uma discussão da historiografia e acreditamos que despertará neles a curiosidade sobre “Como escravos entravam na Justiça e faziam poupança para lutar pela liberdade”.

Assim, em seguida utilizamos o conteúdo que visa à aproximação da discussão historiográfica com o ensino trabalhado na sala de aula no ensino básico, pois esse seria um texto produzido pelo professor com a adaptação da linguagem conforme necessário a turma, com um breve ensaio sobre essa discussão.

Por fim como fonte primária selecionamos a Ação de liberdade de Rosa cabinda e então, o AHJF se encaixa nessa história como a ferramenta de aproximação desses debates que ficam muitas vezes restritos a academia e também faz com que os alunos consigam se aproximar da história tornando-a mais “palpável” e assim se aproximam do ofício do historiador, e temos como resultado a educação do olhar desse aluno para reconhecimento desse lugar e de suas representatividades o que forma uma nova identidade para esse aluno e reforça a potencialidade educativa do arquivo.

Em 1971 com a publicação da Lei Rio Branco foi que garantiu aos escravos a possibilidade da aquisição de sua carta de alforria, e a condição era que conseguisse formar um pecúlio⁷ equivalente ao seu valor, ou seja, uma indenização ao seu proprietário de seu valor. Caso o senhor se negasse a negociar, o escravo poderia requerer, em juízo, a sua compra por arbitramento. Desta forma, o escravo depositaria em juízo uma quantia correspondente ao seu valor e a justiça nomearia pessoas encarregadas de avalia-los. Em tal caso se a avaliação feita correspondesse ao valor depositado, o cativo teria direito à sua carta de alforria. (GUIMARÃES, 2001, p.59)

A ação que Rosa cabinda⁸ moveu contra o comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld serve como exemplo destes casos. No caso do inventário de dona Carlota, falecida mulher de Halfeld, em 1867, Rosa havia sido avaliada em 4000\$000 (quatrocentos mil réis), por ter um defeito físico na mão. Então, em 1873, ela ofereceu a seu senhor a quantia de 300\$000 (trezentos mil réis) por sua liberdade, alegando que, como já havia se passado algum tempo, desde que fora avaliada em 400\$000 (quatrocentos mil réis), era natural que ela houvesse desvalorizado. O comendador não aceitou a proposta, alegando que não lhe interessava desfazer-se da cativa e que ela valia mais do que os 400\$000, Rosa recorreu à justiça, provavelmente amparada por alguns dos filhos de Halfeld, que estavam com relações estremitadas com o pai, como no documento deixa entrever. (GUIMARÃES, 2001, p.59)

Diz Rosa, cabinda, de 44 anos de idade, aleijada de uma mão, escrava do comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld, que em virtude da Lei n. 2040 de 28 de abril de 1871 e sus regulamentos, a suplicante pretende indenizar a seu senhor do valor de sua pessoa, vem requerer a V.S^a se digne mandar proceder a arbitramento, a fim de que, em vista do mesmo, se lhe passe a competente carta de alforria.

⁷ 1.soma economizada e reservada em dinheiro para uma eventualidade futura.

2. qualquer soma ou reserva em dinheiro.

⁸ AHJF- fundo Benjamim Colucci. Ação de Liberdade 20/04/1873

A Suplicante dispendo da quantia de 300\$000 (trezentos mil réis) equivalente ao valor de sua pessoa, ofereceu-a a seu senhor, como indenização., e a pretexto de achar insuficiente a quantia, recusou aquele a dar-lhe a alforria. Para que este juízo se convença das razões que levaram a suplicante a oferecer aquela quantia, basta atender para o documento junto, pelo qual se vê, em 1867, por ocasião do inventário de dona Cândida Maria Carlota, de quem ficou viúvo e inventariante o referido seu senhor, a suplicante, como fazendo parte dos bens do casal, fora avaliada em 400\$000 (quatrocentos mil réis), como sendo, portanto, natural que hoje valha menos.

Baseado, pois, nas disposições da lei citada, e no que vem de alegar, a suplicante requer a V. S^a se digne nomear um curador, que em nome dela, promova os termos do processo de arbitramento, para assistir aos termos do qual seja citado, com vênua, o referente seu senhor, com pena de revelia. (AHJF. Ação de Liberdade, 20 de abril de 1973).

O Inventário de dona Carlota foi revisto como solicitou de seu filho, Júlio Halfeld, tendo a comprovação que Rosa realmente havia sido avaliada em 400\$000 (quatrocentos mil réis). Halfeld recorreu, requerendo uma nova avaliação, e em seus argumentos dizia que apesar do defeito físico a cativa era excelente doméstica eficiente nos serviços de lavar, passar, engomar, cozer, cozinhar e hábil mucama. Quando nomeados os avaliadores, Rosa foi avaliada em 300\$000 e Halfeld passou a carta de liberdade. (GUIMARÃES, 2001, p.60)

Desta forma apresentamos abaixo o quadro que organiza toda nossa proposta de aula com os seus “Objetivos” dessa aula, os “Conteúdos trabalhados”, os “Materiais utilizados” que já foram detalhados anteriormente e por fim a proposta de “Avaliação”, que será realizada após a visita e o contato com a Ação de Liberdade que se encontra no acervo do AHJF, lembrando que antes da visita durante a aula e os “Conteúdos trabalhados” esse espaço será contextualizado para os alunos sendo apresentado como espaço educativo e patrimônio da cidade, mas após reconhecer aqueles alunos que já conhecem ou não esse espaço, entendendo como foi que souberam da existência do AHJF.

QUADRO 1 – PLANO DE AULA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS	MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
<p>Ao final da aula os alunos e as alunas deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância de estudar esse período. - Fazer a comparação com os dias atuais - Entender a historiografia sobre o tema e seu processo e influencia nas produções. - Compreender a escravidão partindo do escravo indo além da dualidade de “vítima absoluta a herói épico da rebeldia” p.7. - Problematizar o livro didático - Entender o arquivo como um patrimônio e lugar da memória da cidade que não é muito contada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando você pensa em escravo o que vem a sua cabeça? (partindo desse questionamento para entender a concepção que o aluno traz consigo, será montado no quadro um esquema com as palavras que aparecerem/entendem os também que o aluno não é um ser passivo que só está ali para receber e que sua carga de conhecimento é muito importante para aproximar o conhecimento histórico) - Conteúdo do livro (ver se reforça aquela imagem preconcebida por eles) - Como escravos entravam na Justiça e faziam poupança para lutar pela liberdade. - Uma breve sobre a historiografia da escravidão (olhando para os materiais utilizados anteriormente e percebendo qual 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro didático que for utilizado (utilizar como fonte e problematizar) - Desfile Mangureira 2019 ou trechos do enredo (Trazer algo atual além de que o carnaval muitas vezes não é visto como algo de conteúdo, mesmo que essa discussão não seja levantada é capaz de mudar concepções e torna a História mais palpável) (https://youtu.be/scKZBmi3-F0) - Notícia de Jornal (a notícia aproxima também a História do aluno e entende que existe diversas fontes além de seu conteúdo) (https://www.bbc.com/portuguese/geral-43078878) - Texto feito pelo professor um panorama sobre a discussão historiográfica que envolve o tema (é importante trazer a discussão historiográfica pois isso faz com que o aluno entenda a história enquanto um processo de construção e que ela não está dada, que existem diversas correntes de pensamento e fazer a aproximação do que é produzido na academia 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade tem como objetivo após a leitura e conhecimento da carta de liberdade que se encontra no Arquivo Histórico de Juiz de Fora, a sala se dividirá em três grupos e um deles vai defender o senhor e o outro a escrava e o terceiro deve fazer o papel dos juizes antes de saber o resultado eles devem apresentar seus argumentos e os juizes determinaram se dão ou não a alforria, e só então será explicitado o resultado verdadeiro.

	<p>historiografia eles contemplam)</p> <p>- Como aconteciam as negociações entre escravos e senhores</p> <p>- Perguntar: Quem conhece o AHJF? Alguém já visitou o espaço? Como ficou conhecendo?</p> <p>- Contextualizar o arquivo e seu acervo como patrimônio e potencialidade para estudo da escravidão para visita e acesso a carta de liberdade.</p>	<p>do ensino de história no ensino básico)</p> <p>- Apêndices livro “Negociação e Conflito” REIS, J. J. ; SILVA, E. <i>Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista</i>. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (fonte primária que foi utilizada em um livro e mostra a utilização das mesmas)</p> <p>- Visita ao Arquivo Histórico de Juiz de Fora com ênfase na carta de liberdade de Rosa Cabinda (Será contextualizado como o acervo chegou até lá e será apresentada a transcrição da carta)</p>	
--	---	--	--

Fonte: Produção própria

8. CONCLUSÃO

No campo do ensino de história, existem diversos trabalhos que colocam em reflexão os espaços não-escolares, como o Museu, como espaço potencialmente educativo, problematizando tanto seus objetos – o que remete valor museal aquele objeto e às formas museais –, quanto a falta de sistematização efetiva das atividades educativas desenvolvidas nesse mesmo espaço. Desta forma há um trabalho efetivo com relação à legitimidade maior desse espaço como uma ferramenta educativa e das formas de usá-la para esse objetivo, fazendo com que se pense também na sua construção enquanto um espaço que sugere um valor e uma visão histórica específica.

Ao entrar nessa reflexão com relação ao espaço que constitui um Museu, sentia a falta de levar essas problemáticas e prerrogativas ao espaço do Arquivo Histórico, pois é um espaço do qual seus objetos também passam por transformações, adquirindo um valor histórico irrefutável, mesmo sendo a organização desses espaços distinta, há a necessidade de pensar o Arquivo Histórico assim como o Museu, sendo um espaço que tem um papel social e sua difusão é imprescindível, ou seja, o desenvolvimento de atividades de cunho educativo nesses espaços faz com que de fato ele atue com esse função, sendo assim o ensino pode ser “um elemento de mediação” entre o Arquivo e a História.

Ao propor uma atividade que se utiliza do acervo do Arquivo Histórico de Juiz de Fora é possível romper com o abismo entre a História e seu ensino, criando-se uma ponte entre os dois, onde o Arquivo irá servir de mediador para a construção do saber histórico.

Mas quais são as potencialidades da utilização do patrimônio documental dos arquivos no ensino-aprendizagem da História da Educação? Mais do que ensinar, os documentos manuscritos podem prender a atenção dos alunos, favorecer a capacidade reflexiva e a capacidade de transferir os conhecimentos. No entanto, usá-los na sala de aula, ou nos arquivos, tem lá suas dificuldades. Lidar com documentos manuscritos antigos não é o mesmo que lidar com documentos recentes; é preciso estimular a construção de sentidos. As práticas podem esbarrar nos limites ligados à natureza dos próprios documentos, tendo em conta que a sua grafia e linguagem, no geral, revestem-se de difícil compreensão (são de difícil leitura) – pelo que poderá ser necessário transcrevê-los antes das sessões, para que sejam utilizados pelos alunos. Mas que esses limites não sejam utilizados como desculpas para não utilizá-los. Com efeito, o aluno que exercitar a capacidade de ler um documento antigo e relacionar o seu conteúdo com outros textos, contextualizando-o historicamente, estará, sem dúvida, ampliando (cognitivamente) a capacidade de pensar e construir saberes.” (FREIRE, 2009, p. 3)

A proposta foi de se fazer uma aproximação ao trabalho feito pelos historiadores com as fontes. Obviamente que o objetivo não é de formar pesquisadores no ensino básico, mas mobilizar a prática de investigação feita pelos historiadores, demonstrando que a fonte é passível de leituras diversas, pois para que a fonte diga alguma coisa é preciso fazer perguntas, e apesar dela não falar por si só é possível saber que existe um limite, ou seja, coisas que ela não pode “falar”, deste modo à história será apresentada como “História Problema”, como Marc Bloch propõe, onde o passado é a fonte de reflexão para o presente, pois ao apresentar os documentos é necessário, comentá-los para, posteriormente, de forma dedutiva, estabelecer coincidências, ou não, com os relatos encontrados nos livros didáticos (BELLOTTO, 2005). Portanto, o objetivo não é demonizar o uso do livro didático, mas demonstrar que ele é também uma ferramenta do ensino, e que foi construído com uma visão histórica.

Partimos nesse trabalho, da visão de que o aluno não é um ser passivo diante do ensino de História, ou seja, existe uma carga de conhecimento trazida por ele e a partir disso que se torna possível o desenvolvimento de atividades para que possa haver um desenvolvimento cognitivo efetivo. O aluno deve ser formado para o questionamento e não para receber informações, mas para refletir sobre elas.

Essa proposta de atividade surgiu então, da necessidade de sistematização de atividades, o que significa a preparação de uma aula de acordo com um objetivo de desenvolvimento específico e necessidade de adoção de metodologia pelo professor e esse espaço em conjunto. Considerando (GUIMARÃES, 2001, p. 81) que os livros didáticos tratam de uma história geral deixando de lado a História regional e local, ficando assim no campo do esquecimento. E a autora destaca que G. Ermisse sustenta que:

(...) graças à história local o aluno se apodera das referências culturais que lhe permitem conhecer melhor e amar sua cidade e sua região e, talvez, interessasse mais por essa história geral que lhe parece, muitas vezes, demasiado austera e afastada do seu meio. (Apud. GUIMARÃES, 2001, p. 81)

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ARAUJO, Neide Rodrigues de. “A importância da realização de ações culturais e educativas em arquivos”, João Pessoa, 2015.

ARQUIVO NACIONAL. Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BITTENCOURT, Circe M. F. . Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

BASQUES,Cristiane; RODRIGUES,Georgete Medleg. A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUIVÍSTICO BRASILEIRO: um estudo das ações do Ministério Público Federal. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.3, p. 161-172, 2014.

GRINBERG, Keila. *Liberata: a lei da ambiguidade - as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 1994.

GUIMARÃES, Elione Silva; GUIMARÃES, Valéria Alves. *Cotidianos da Escravidão em Juiz de Fora*. Juiz de Fora, 2001.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeropiano, 2000, p.9-40.

HUYSSSEN, Andreas. “A Cultura da memória em um impasse: memórias em Berlin e Nova York”. *Culturas do passado-presente modernismos, artes visuais, políticas da memória*. São Paulo: Contraponto, 2014, p. 139-154.

SHARPE, Jim. *A história vista de baixo*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992, p. 39-62.

MATTOS, Hebe. O olhar do historiador: territórios e deslocamentos na historiografia da escravidão no Brasil in: Flávio Henz e Marluza Harres. A história e seus territórios, 2008.

REGISTRO, *Revista do Arquivo Público Municipal de Indaiatuba* Ano 1, nº 1- julho de 2002 Fundação pró-memória de Indaiatuba Estado de São Paulo- Brasil, nº 3, 2004.

REIS, J. J. ; SILVA, E. *Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUSSEAU, Jean-Yves. *Os Fundamentos da Disciplina Arquivística*. Local: Editora, 1998.

FRATINI, R. “Educação patrimonial em arquivos”. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n. 34, 2009.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Difusão Educativa em Arquivos. IN: *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n.34, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Pas e Terra, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, v.3, 1989, p. 3-15.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009;

PRATS, J. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. *Revista Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *O direito à memória no ensino de história*. São Paulo, 2010, p. 1-13.

THOMPSON, Edward Palmer. *A História vista de baixo*. 1966. p. 185 a 201

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos da memoria*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

_____. “Difusão educativa em arquivos”. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, n.34, 2009.

Lei nº 11.646, de março de 2008.

Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.