



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)  
INSTITUTO HUMANIDADES (IH)  
BACHARELADO EM HUMANIDADES (BHU)**

**MARIA EDUARDA DA SILVA CUNHA**

**MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO: ENTRE A NARRATIVA MUSEAL E  
A REPRESENTAÇÃO DO ESCRAVIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

**Redenção- CE**

**2019**

MARIA EDUARDA DA SILVA CUNHA

MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO: ENTRE A NARRATIVA MUSEAL E A  
REPRESENTAÇÃO DO ESCRAVIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Projeto de Pesquisa apresentado à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, para obtenção do grau de Bacharel em Humanidades.

ORIENTADOR(A): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro

Redenção- CE

2019

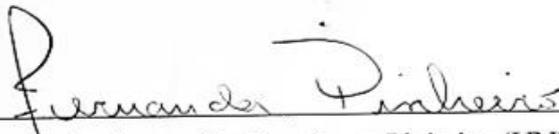
MARIA EDUARDA DA SILVA CUNHA

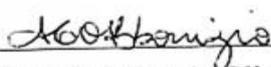
MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO: ENTRE A NARRATIVA MUSEAL E A  
REPRESENTAÇÃO DO ESCRAVIZADO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Projeto de Pesquisa, apresentado à  
Banca Examinadora da Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira, para obtenção do grau  
de Bacharel em Humanidades.

ORIENTADOR(A): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda  
Aparecida Domingos Pinheiro

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro (UNILAB - Orientadora)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cristina de Oliveira Abbonizio (UNILAB)

  
Prof.<sup>o</sup> Dr. Rafael da Cunha Scheffer (UNILAB)

Redenção - CE

2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido com saúde e forças durante este tempo em que me dediquei a elaboração deste projeto de pesquisa, até o final.

Sou grata à minha família pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Deixo um agradecimento especial a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Fernanda pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo ao meu projeto de pesquisa, e pelos valiosos conselhos.

Agradeço ao meu namorado Jorge pela paciência, incentivo e apoio todas as vezes em que eu reclamava estar muito cansada, sempre foi aquele que dizia “não desista”.

Sou grata também pelo apoio de minhas amigas, Hiandra, Ligia, D’ávila e Thaysa que fizeram e fazem o caminhar na universidade mais doce e feliz, vocês foram muito importantes nesta etapa.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO-----	07
2. OBJETIVOS-----	09
2.1 OBJETIVO GERAL-----	09
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS-----	09
3. JUSTIFICATIVA-----	10
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-----	12
4.1 Uma história para os trabalhadores-----	12
4.2 Por uma nova narrativa da escravidão-----	14
4.3 História, Patrimônio Cultural e seu Lugar na Sala de Aula-----	17
5. METODOLOGIA-----	20
5.1 Pesquisa documental e análise de conteúdo-----	22
5.2 Pesquisa de campo e grupos focais-----	22
6. CRONOGRAMA-----	24
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	25

## RESUMO

O presente trabalho denominado “Museu Senzala Negro Liberto: Entre a Narrativa Museal e a Representação do Escravizado no Ensino de História” tem como objetivo analisar a relação entre o discurso do Museu Senzala Negro Liberto no município de Redenção, Ceará e a representação do escravizado no ensino escolar, para compreender a sua influência na formação da consciência histórica dos estudantes que o visitam. Para tanto, o que se propõe é investigar a maneira como o professor de história prepara a turma antes de levá-la ao museu, o texto de apoio trabalhado em sala de aula, bem como as intervenções que o professor faz durante a visita, o papel do guia do museu, sua interação com os estudantes, a reação dos mesmos, e as formas como o museu se torna uma ferramenta pedagógica após o contato dos estudantes com sua narrativa. As metodologias utilizadas serão: a análise documental do material selecionado/produzido pelo professor para preparar a visita ao museu, a observação da visita e a formação de grupos focais com professores e estudantes do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, esse trabalho se torna bastante importante para que se olhe com criticidade a aplicação da temática escravidão no Ensino de História, a fim de que ela possa contribuir com o combate ao racismo durante a formação escolar dos sujeitos que utilizam o museu na implementação da Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Escravidão, Museu.

## 1. INTRODUÇÃO

Um lugar desordenado e medonho, com instrumentos de tortura enferrujados e jogados de forma desconexa, um canavial, máquinas de moer cana aparentemente estrangeiras, mais parece o cenário de um filme de suspense que chega a convencer pela sensação gerada, pelo mal-estar que incuti nos participantes. Trata-se de um amontoado de objetos e documentos, cujo uso fica restrito ao sentido de comprovação de um passado sofrido e penoso dos escravizados, submetidos a diferentes castigos físicos e psicológicos, enquanto propriedades de seus senhores. Nada nesse lugar ressalta a agência dos escravos enquanto sujeitos históricos, nada corrobora a construção de uma perspectiva do protagonismo negro na atualidade.

A descrição acima apresenta um pouco as sensações que podemos ter ao visitar o Museu Senzala Negro Liberto<sup>1</sup>, no interior do Ceará, especificamente em Redenção<sup>2</sup>, a primeira cidade do Brasil a abolir a escravidão em 1883, cinco anos antes da Lei Áurea. Esse museu constitui a memória de uma fazenda escravista. Apesar de privado, ele é um espaço bastante visitado pelas escolas públicas e privadas de todo o estado do Ceará e, conseqüentemente, assume um importante papel pedagógico no ensino de história.

A casa-grande e o seu porão, entendido como senzala, abrigam o museu, que conta com documentos escritos, fotos e objetos que são apresentados aos alunos em uma visita guiada, que normalmente é bastante rápida, não dando tempo para a apreciação do local e das peças, acabando assim por priorizar o discurso do guia. Algemas, gargalheiras e outros instrumentos de tortura e "contenção" dos escravos são expostos em diversos espaços da casa-grande em meio aos registros administrativos da fazenda, células de dinheiro, manchetes de jornais recentes. Há também uma cópia do que seria o documento da libertação dos escravos, assinada em março de 1883. Outros objetos contam a história da família de proprietários da fazenda e da cachaça nela

---

<sup>1</sup> O Museu Senzala Negro Liberto<sup>1</sup>, ou Fazenda Livramento é um sítio que ainda abriga o canavial para a produção da cachaça Douradinha. É inuma antiga casa-grande, construída no século XVIII, com um porão que é tido como uma senzala onde se mantinham os escravizados. A criação do Museu deu-se no ano de 2003 e todo o conjunto arquitetônico seria original da época da escravatura. Cf. Rodando pelo Ceará. Disponível em: <http://www.rodandopeloceara.com.br/2015/11/museu-senzala-negro-liberto-redencao.html> Acesso em: 24 de fev., 2019.

<sup>2</sup> Redenção é um município brasileiro do estado do Ceará. Localiza-se a uma altitude de 88 metros acima do nível do mar e a 55 km de distância de Fortaleza. O município recebe esse nome por ter sido o primeiro a libertar todos os escravizados. Cf. Prefeitura municipal de Redenção – origem. Disponível em: <https://www.redencao.ce.gov.br/omunicipio.php> Acesso em: 24 de fev., 2019.

produzida, mas é os de tortura o foco da narrativa do guia, ainda mais ao privilegiar o espaço insalubre da suposta senzala, visando atrair a atenção dos visitantes, independente da sua faixa etária, se são turistas ou estudantes.

Sabendo da grande frequência desses últimos, a presente pesquisa pretende analisar de que forma o museu e a narrativa sobre a escravidão por ele produzida e divulgada, impacta o ensino de história na região. Pretendemos desenvolver a pesquisa em consonância com a historiografia mais recente sobre o período escravista para observar os possíveis diálogos e desencontros entre o conhecimento acadêmico e o não acadêmico. A partir disso, buscaremos compreender as influências da referida representação do contexto escravista na formação histórica do público, em especial, de estudantes do Ensino Fundamental II da cidade de Redenção.

Trabalhamos com a hipótese de que o discurso orquestrado pelo museu, no contexto de produção de história pública, transforma todo o período de escravidão no Brasil em uma narrativa de senhores maldosos, que só castigavam os escravizados, e que estes tinham um comportamento passivo, ou seja, recebiam as penas de forma branda, sem as negociações que a relação pressupunha. Será que o período escravista não foi mais dinâmico? Acreditamos que focar a violência como única característica das relações senhor-escravo inviabiliza a compreensão da capacidade de os negros resistirem e criarem estratégias de sobrevivência e negociação. Como então o estudo da escravidão a partir do Museu Senzala Negro Liberto poderia auxiliar no combate ao racismo, tal como pretende a Lei 10.639/08. Em especial, pretendemos analisar como o aluno negro, a partir da narrativa do museu se sente representado em sala de aula, no livro didático e nessa narrativa inerte, analisaremos como essa narrativa é aplicada na sala de aula, será que houve problematização? Será que houve uma devida mediação didática por parte do professor para usar essa atividade de maneira crítica e construtiva para os alunos?

Longe de responder todas as perguntas para a problemática, pretendemos, na verdade, gerar produção acadêmica sobre os usos e impactos do museu como ferramenta pedagógica, entendendo que todo museu orchestra um discurso que tem posição política, e assim como o documento histórico, ele não pode simplesmente falar por si só, mas deve ser “lido” como fonte, o que exige a mediação do professor. Interessa-nos entender se assim ele tem sido apreendido em sala de aula, se sua representação tem sido problematizada à luz dos avanços na área da história social da

escravidão, ou se a ênfase na violência característica das relações escravistas acaba por consolidar estereótipos e nutrir antigos preconceitos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL:**

Analisar como a narrativa da escravidão produzida e divulgada pelo Museu Senzala Negro Liberto, bem como seus usos por parte dos professores, impacta na formação da consciência histórica dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- A. Comparar o discurso produzido e divulgado pelo museu com o debate acerca da escravidão na historiografia.
- B. Observar como estudantes das séries finais Ensino Fundamental recebem as informações transmitidas durante a visita guiada no museu.
- C. Compreender como a narrativa produzida e divulgada pelo museu é trabalhada pelos professores que a utiliza como ferramenta pedagógica.
- D. Examinar os impactos da representação produzida e divulgada pelo museu na formação da consciência histórica dos estudantes.
- E. Examinar os impactos da representação produzida e divulgada pelo museu na educação para as relações étnico-raciais.

### 3. JUSTIFICATIVA

Num contexto onde se busca, cada vez mais, apaziguar as relações raciais em uma sociedade que valoriza a cultura europeia em detrimento da cultura afro-brasileira, a escola passa a ser um dos instrumentos mais importantes na discussão acerca do reconhecimento e valorização do povo negro e no diálogo sobre pertencimento étnico-racial. Apesar dessa reflexão sobre as relações raciais na educação não ser recente no país, ela ganha força a partir da promulgação da Lei 10.639/08 (ROSEMBERG, 1980; PINTO, 1987; GONÇALVES, 2000; SILVA, 2000).

Baseado inicialmente na nossa hipótese é possível que os instrumentos utilizados para trabalhar essas questões no ensino básico, e mais precisamente na disciplina de história do Ensino Fundamental II, ainda ofereçam um imaginário estigmatizado em relação ao negro, não tratando de sua participação efetiva na construção da nossa sociedade, no âmbito histórico e cultural. Isso ocorre quando são reforçadas imagens estereotipadas, restringindo a participação dos negros ao período escravagista, enfatizando apenas a importância econômica de trabalhadores escravizados, tratados como objetos e movidos de acordo com a vontade dos senhores brancos. A vitimização e a não problematização das ações de tais sujeitos históricos acaba por impactar o imaginário social e fragilizar o ensino de história.

O fato de ser moradora e natural da cidade de Redenção, no Ceará, me proporcionou visitar várias vezes, durante minha trajetória escolar, o Museu Senzala Negro Liberto. Ao longo dos anos pude notar que a representação divulgada por ele traz o negro como o personagem escravo que sofreu, apanhou e foi humilhado em vista do valoroso branco que “deu de presente” a sua carta de alforria. Assim, ela confirma uma versão que ainda encontramos em alguns livros didáticos de história, deixando de lado a importante contribuição cultural, social e política da população negra no Brasil, e apagando o fato de que houve muita luta e resistência por parte dos africanos e seus descendentes, surgindo desse processo líderes importantes, inclusive na conquista de sua própria liberdade e na condução do processo de abolição. O incômodo causado por aquela versão tradicional da história da escravidão divulgada pelo museu cresceu após meu contato com a história social da escravidão, depois de ingressar na Unilab.

A temática relativa à escravidão ganhou um enorme espaço na historiografia brasileira. Com abordagens diversas, os pesquisadores tiveram importantes avanços no conhecimento sobre as relações entre senhores e escravos, a vida cotidiana dos negros,

suas diversas formas de organização na diáspora, a cultura trazida da África, entre outros aspectos. A legislação escravista tem sido igualmente alvo de estudos alentados que possibilitaram entender as disputas políticas em torno dos direitos dos senhores, libertação e alforria de escravos (RAMINELLI, 1998, p. 4). Enfim, são muitas as pesquisas que vêm ressignificar o período escravista, cujos resultados devem ser apropriados pelos professores e estudantes da educação básica. Resta saber se isso ocorre hoje nas escolas públicas de Redenção e como o Museu senzala negro liberto tem sido ou não utilizado nessa perspectiva.

Portanto, esta pesquisa se mostra bastante relevante ao priorizar o diálogo entre história acadêmica e história pública, e os impactos dessa relação no ensino de história. A narrativa museal é parte constitutiva de uma história pública, ou seja, de uma história de amplo acesso a um público-alvo diversificado, não especialista. Sabe-se que nos últimos anos, “a história pública ganha força no cenário historiográfico e cada vez mais movimenta a produção de discursos históricos voltados para o público leigo” (REIS, Caroline, 2017, p.99). Nesse sentido, a história pública pode ser vista como uma forma de transposição da história acadêmica, de mais fácil acesso e apreensão. Por essa razão, os professores lançam mão dela para viabilizar, de modo alternativo e mais atrativo, o ensino escolar de história.

Reconhecemos que o museu constitui uma das principais ferramentas de divulgação da história da escravidão na região. Dessa forma, ele tem importante papel na construção de valores e significados para a população negra em Redenção (e no Maciço do Baturité). Sendo assim, este projeto justifica-se pela necessidade de promover um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, promovendo reflexão acerca de sua utilização do museu nas aulas de história de escolas públicas do município de Redenção. Interessa-nos saber qual o lugar do Museu Senzala Negro Liberto na construção da consciência história de estudantes e na efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais, capaz de combater o racismo e a discriminação.

## 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1. UMA HISTÓRIA PARA OS TRABALHADORES

Para analisar as discussões teóricas que fundamentam a historiografia social da escravidão e como o negro é representado no Museu Senzala Negro Liberto e seu impacto no ensino de história, trabalharemos fundamentalmente com teóricos da História Social e, em especial, com especialistas brasileiros em História Social da escravidão que elucidam a agência do negro e que mostram que no campo da dominação escravista existiram diversos acordos, negociações e dinâmicas. Trabalharemos, sobretudo, com José Reis (1989), Silvia Lara (1995), Sidney Chalhoub (1990), Eric Hobsbawm (1998) e Edward Palmer Thompson (1998).

Antes de tudo é necessário entender que “a maior parte da história no passado era escrita para glorificação e talvez para o uso prático dos governantes. De fato, certas modalidades de história ainda possuem essa função”. (HOBSBAWM, 1998, p.216). Isso justifica o fato de não haver interesse nos personagens anônimos da história, ou seja, homens e mulheres das massas, e grande parte do que era escrito a respeito deles servia apenas para enaltecer os feitos dos dominantes.

Para Hobsbawm, a perspectiva empírica dos historiadores, até o final do século XIX e na maioria dos países, não percebia nos documentos nada mais do que uma pequena e ínfima referência à massa da população dominada, ou seja, não tinham uma preocupação em compreender as ações da população mais pobre por meio dos escritos produzidos pelos homens de Estado.

Thompson segue a mesma linha de Hobsbawm quando afirma que o historiador nessa época, em específico, poderia facilmente se identificar com as ações dos homens ricos registrados nas suas fontes: “ele se vê cavalgando atrás dos cães de caça, comparecendo a uma sessão trimestral do tribunal, ou se imagina sentado á mesa resmungona do pároco Woodforde” (THOMPSON, 1998, p. 26). Ou seja, suas fontes registravam o cotidiano dos sujeitos que ocupavam os lugares influentes das classes altas. Em contrapartida, os “trabalhadores pobres”, em sua grande maioria analfabeta, não deixaram muitos documentos escritos para os historiadores examinarem, nem é convidativo para eles procurarem identificar fontes nos lugares em que tais pessoas comuns viviam.

Na verdade, Thompson destaca o fato de que pouco se sabe acerca da vida do pobre trabalhador, e o que se sabe está relacionado, em grande parte, com sua dura vida de trabalho explorado. O fato é que sem domínio das letras, esses trabalhadores deixaram pouco ou nenhum registro sobre suas histórias, e os letrados não tinham interesse em fazer tais registros, pois não lhes interessava a vida daquelas pessoas.

Por isso que para Hobsbawm uma boa parte da história dos movimentos populares é como vestígio do antigo arado, de uma labuta intensa. Havia tanta falta de representação por parte das fontes, que poderia parecer extinto para sempre como os homens que aravam o campo muitos séculos atrás. “Mas todo aerofotogrametrista sabe que, com certa luz e determinado ângulo de visão, ainda se podem ver as sombras de montes e sulcos há muito esquecidos” (HOBSBAWM, 1998, p. 224). Com essa passagem, o autor nos mostra que um documento, ainda que tenha sido escrito por alguém de um grupo social, pode conter informações acerca de outro grupo que está sendo investigado pelos historiadores. Tais vestígios podem ser preciosos na falta de documentos escritos por homens e mulheres anônimos.

Além disso, documentos institucionais muito utilizados para a construção de uma história institucional – do Estado, da Igreja, da polícia, etc. – passam a ser investigados pelos historiadores interessados em compreender o cotidiano das pessoas comuns, incluindo a dos trabalhadores, pois neles alguns de seus atos e escolhas foram registrados. Portanto, uma nova perspectiva do historiador acerca dos documentos foi capaz de transformá-los em matéria-prima para os interessados em compreender os sujeitos subalternizados. Essa novidade ampliou os temas pesquisados e tornou a localização e seleção de documentos uma etapa essencial do fazer historiográfico.

Nesse sentido, sempre haverá no fazer historiográfico uma disputa em relação aos documentos. Isso porque um registro em si (seja escrito ou de outro gênero) não faz conjecturas e não emite respostas, merecendo assim a atenção do profissional que o transforma em fonte. Por não corresponder um fator “exato”, a análise de um mesmo documento por diferentes historiadores pode embasar perspectivas diferenciadas, munidas por disputas de classes e por relações de poder. No caso do estudo sobre a escravidão no Brasil não seria diferente. Daí a importância de ressaltar a influência que os autores aqui mencionados tiveram nessa temática, a partir da década de 1980.

#### 4.2. POR UMA NOVA NARRATIVA DA ESCRAVIDÃO

Silvia Lara faz um diálogo interessante com Thompson quando destaca a necessidade de não apenas acompanhar uma única visão de trabalho escravo, mas de se aprofundar em uma análise das relações entre o senhor e o escravo, visando compreender como esses homens e mulheres teciam o cotidiano através de conflitos que iam e vinham de ambos os lados. Ao retirar o foco da versão senhorial, na década de 1980, os estudos revelaram que havia no sistema escravista lutas, resistências e apropriações feitas pelos escravos. Segundo Lara:

Não se trata apenas e simplesmente de passar a estudar o modo de vida dos escravos ou a visão escrava da escravidão. A “inclusão dos excluídos” vem acompanhada, necessariamente, de uma nova abordagem na análise da relação senhor - escravo. Ao tratarmos da escravidão e das relações entre senhores e escravos, tanto quanto ao tratarmos de qualquer outro tema histórico, lembramos, com Thompson, que as relações históricas são construídas por homens e mulheres num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambiguidades (LARA, 1995, p. 46).

Ao defender esse olhar multifocal sobre a escravidão, Lara reitera a noção formulada por Thompson – de existência dos campos de força entre diferentes grupos sociais – que significa que a ação de um intervém/influencia a ação do outro. Priorizando essa perspectiva, as pesquisas desviam da versão histórica pautada sempre pelo senhor e passou a revelar que havia na relação senhor-escravo espaços para negociação, e também resistências, lutas e movimentos promovidos pelos escravizados.

Reis e Silva concordam com Lara quando afirmam que “a grande massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa não pode ser analisada apenas como força de trabalho” (REIS E SILVIA, 1989, p. 13), ou pelo menos, apenas por uma perspectiva, deve ser analisado em sua complexidade. Posto o desafio, Reis e Silva destacam a necessidade de olhar para o período escravagista como um período dinâmico e fora do óbvio, se atendo sempre para a história que foi criada pelos escravizados, começando a olhar para “uma história vista de baixo” (HOBSBAWM, 1998, p. 224). Uma história narrada a partir da perspectiva dos próprios escravizados, privilegiando suas tramas, as diferentes formas de resistências (incluindo as que sucediam dentro da ordem) e os espaços de negociação que conseguiam abrir para melhor sobreviverem.

Não se trata somente de analisar o sistema escravista como sinônimo de violência, mas sim de perceber a violência como uma de suas características. Pensando

nisso, Chalhoub (1990, p. 33) destaca que a constatação da violência como marcada escravidão é um ponto importante, mas a crença de que essa constatação é tudo o que importa saber sobre o assunto acabou gerando seus “próprios mitos e imobilismos”, o que acabou por impactar negativamente na produção historiográfica. Para ele:

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes de ação autonômica”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas a opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente algum “progresso” dos tempos da escravidão até hoje (CHALHOUB, 1990, p. 42).

O foco nas ações senhoriais e a redução do escravizado à importância econômica de sua força de trabalho na geração de riquezas resultaram no apagamento (invisibilidade) das experiências de milhares de homens e mulheres que viveram sob o domínio imposto por outros. Enquanto a historiografia os percebeu apenas como dominados e explorados, submissos e passivos à ordem em sua grande maioria, tanto que não acabaram com o sistema escravista mesmo constituindo a maioria da população, eles acabaram sendo destituídos de humanidade. Como propriedade de outras pessoas, eles dependiam da vontade alheia. Isso pode produzir ou contribuir, ao menos em parte, com a ideia ainda presente em nossa sociedade de inferioridade dos negros.

Contrariando essa perspectiva, Chalhoub (1990, p. 38) afirma que é inimaginável pensar em “escravos que não produzam valores próprios, ou que pensem e ajam segundo significados que lhes são inteiramente impostos”, ou seja, a violência característica do período escravagista não seria capaz de eximi-lo de sua humanidade, ou seja, de impedi-lo de sentir a insatisfação mediante sua situação. Isso, contudo, não resultou em uma revolta que desse fim ao sistema escravista. Muitos não se rebelaram, mas buscaram melhores condições de vida e essa busca ela é bastante significativa e passou a chamar a atenção dos historiadores.

No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram 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. (REIS E SILVA, 1989, p. 14).

Reis e Silva fortalecem essa visão quando mostram o forte caráter negociador dos escravizados, ou seja, eles não rebelavam com tanta frequência, mas negociavam em busca de uma situação melhor sempre com constância, até que a situação seja melhorada a cada negociação. Essa passagem acaba por quebrar a figura do escravizado

inerte, e sem protagonismo nesse violento sistema. E com isso concorda Uliana ao defender

(...) a importância também de estudar relações cotidianas, costumes, laços de solidariedade estabelecidos pelos escravizados, e que consequentemente estudar essas pautas é dar sustentação ao diálogo entre momentos de nossa história que não são estanques e propiciar a compreensão de nossa cultura, nossa religião, enfim, dos elementos que constituíram nossa sociedade e que foram fortemente influenciados pela cultura africana”. (ULIANA, 2014, p.3).

Nesse sentido é importante não só analisar as relações entre escravo e senhor e a condição de escravizados, mas também reconhecer que assim como o colonizador, os povos africanos que para cá foram trazidos como escravos também estabeleciam relações cotidianas, laços de afeto, contribuições históricas ao reivindicar direitos dentro do espaço em que eram forçados a estar, e que estudar essas relações é também entender aspectos de nossa cultura, religião e costumes que foram fortemente influenciados pela cultura africana.

Por isso, “qualquer indício que revele a capacidade do escravo, de conquistar espaços ou ampliá-los, segundo seus interesses, deve ser valorizado.” (REIS E SILVA, 1989, p. 15). É destacado que os escravizados são tantas vezes considerados como simples feixes de músculos, porém, eles falam frequentemente, através deles. Suas atitudes de vida parecem indicar em cada momento histórico, dialogando com cada situação que eles são submetidos, o que eles consideravam um direito, uma possibilidade ou uma exorbitância inaceitável.

Em resumo, perante a existência de uma historiografia que por muito tempo tratou os negros como seres imbuídos de passividade diante da violência pela qual foram submetidos desde a colonização escravagista, faz-se necessário o reconhecimento de estudos que trouxeram nas três últimas décadas novas interpretações da escravidão.

Os autores aqui citados - Silvia Lara, Sidney Chalhoub, João José Reis – muito contribuíram para que os historiadores buscassem compreender as visões escravas da escravidão e da liberdade, dialogando, em contrapartida, com as visões senhoriais e de outros grupos sociais com os quais os africanos e seus descendentes conviveram durante o período colonial e também no século XIX. Com isso, os historiadores passaram a fazer diferentes questionamentos sobre as interpretações e explicações históricas tradicionalmente aceitas a respeito do tema. E vale aqui reforçar que um novo olhar sobre as fontes históricas relevou o dinamismo que também caracterizou as relações senhor-escravo, contrapondo-se à visão tradicional de escravo coisificado e passivo às ordens senhoriais, que só se tornava sujeito ao matar o senhor, fugir ou se matar, numa

tentativa desesperada de escapar da ordem a qual jamais havia se submetido. Esse binômio – escravo submisso X escravo rebelado – já está superado.

O problema hoje, de fato, é que por mais que essas novas perspectivas historiográficas tratem a temática de forma mais dinâmica, esse diálogo não acontece com frequência em outros espaços que se apropriam da história da escravidão, perpetuando assim uma visão inerte e tradicional da participação dos escravizados na sociedade brasileira, influenciando negativamente imaginário de quem usufrui desses espaços.

#### 4.3. HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E SEU LUGAR NA SALA DE AULA

Hebe Mattos (2014) destaca que a presença dos africanos no Brasil contemporâneo pode ser identificada na vivência de um *patrimônio cultural* expresso em memórias, músicas, versos, cantos, danças e performances, e associado aos marcos de sua História. Isso gera uma riqueza cultural gigantesca, nesse sentido, a valorização recente do patrimônio imaterial por políticas públicas culturais tem proporcionado maior visibilidade à herança africana no Brasil, assim como maior reconhecimento do nosso passado escravo e, em especial, da presença negra em nossa história.

Com a chegada dos primeiros africanos escravizados surgia uma gama de relações e experiências no Brasil colonial, “fossem trabalhando como barbeiros vendedores ambulantes ou trabalhadores rurais, os escravos apesar da violência sentida pela escravidão, estavam pelas ruas contando suas histórias, tocando instrumentos de sua terra natal” (ULIANA, 2014, p.4). Isto é, no território para onde foram trazidos, os africanos estavam de diversas maneiras reconstruindo suas formas de organização e, conseqüentemente, criando as bases da cultura do nosso país.

Nesse sentido, é importante pensarmos como a temática escravidão é abordada em espaços que dão forma a uma História Pública e como essa narrativa é mediada na sala de aula. Sem dúvida, é preciso “pensar a escravidão a partir de uma abordagem que rompe com verdades pré-estabelecidas [e assim] contribuir para a formação de nossos alunos não apenas no aspecto acadêmico, mas em uma formação ampla que represente o seu desenvolvimento enquanto ser humano” (ULIANA, 2014, p.14).

Diante dos avanços da história social da escravidão não é mais possível que a escravidão continue sendo tratada a partir de uma perspectiva do escravo submisso X

escravo rebelde. Para contribuir significativamente com a formação da consciência histórica dos cidadãos brasileiros, o processo de reconhecimento do passado escravocrata não deve se restringir a uma história de castigos físicos que eram suportados passivamente, nem que a única resposta possível era também reagir de forma violenta como fizeram alguns rebeldes, tidos geralmente como os “verdadeiros heróis”.

Longe desses extremos, a história dos escravizados foi marcada por muitas ações que visavam a sobrevivência, entre as quais diversas formas de resistência, e acreditamos que compreendê-las ajuda a promover o protagonismo negro na sociedade brasileira na atualidade.

Nesse sentido, Caroline Reis concorda que lugares de memória, como o museu, assumem uma responsabilidade de influenciar e contribuir na construção de saberes sobre o passado histórico e na reflexão crítica sobre o presente. Há de se pensar acerca do importante papel dos agentes que atuam na produção da História Pública produzida nesses espaços e como atuam; quais os temas que estão sendo divulgados e de que forma essa divulgação ocorre.

Esses lugares de memória levam o público a tomar conhecimento sobre o passado, a refletir sobre ele, e ajudam a analisar também o presente, portanto, eles podem ser utilizados para iniciar um debate - no caso da escravidão – acerca das relações étnico-raciais, além de estimular a observação sobre as contribuições dos africanos e seus descendentes na nossa sociedade hoje, heranças culturais e históricas. Isso explica a atual preocupação com aqueles que atuam nesses espaços, que produzem a História Pública da escravidão, em saber como ela está sendo produzida e divulgada, pois é necessário que haja uma grande responsabilidade, compromisso e qualidade na narrativa histórica que é exposta ao público. Por isso Reis nos fala:

Acredita-se, portanto, que atividades culturais como as visitas guiadas organizadas, são ações que por fazerem parte da história pública devem ter como objetivo contribuir para a formação de uma consciência histórica através de suas narrativas e, para tanto, é fundamental que promovam o contato dos visitantes com elementos da vida prática, ou seja, que aproxime o grande público de suas realidades e de elementos que os ajudem a fazer relações entre diferentes tempos e espaços (REIS, 2017, p.105).

É visto, dessa forma, que atividades escolares nesses lugares de memória como coloca a autora, são ações extremamente importantes para a formação histórica, bem como para a formação de uma consciência crítica coletiva. É fundamental que tenham o compromisso de mediar às partes (Público- História) para que as pessoas sejam capazes

de pensar as relações entre passado e presente, que são sempre fundamentais para entendermos diversos contextos e realidades.

Reis destaca ainda que um importante e necessário debate que cresceu bastante entre os acadêmicos diz respeito às representações midiáticas que são criadas acerca do contexto escravista e a forma como estas mesmas representações interferem na formação histórica do público não especializado na área de História. Logo, relacionando com o tema do trabalho, destacamos que um importante interesse cresce entre acadêmicos e pesquisadores, que é a forma como o processo de escravidão no Brasil é repassada pela mídia e também pelos lugares de memória que têm a função de contar a história para o público, seja ele infantil, juvenil, adulto, etc., escolarizado ou não.

Isso explica por que Reis defende “a ideia de que cada vez mais as representações estejam atentas a construir significados que desconstruam estereótipos e colaborem para a formação de uma consciência histórica problematizadora”. (REIS, 2017, p.98). Com isso concorda Uliana ao indicar uma maneira como uma representação do espaço da senzala poderia ser trabalhada com estudantes da educação básica. Segundo ela, “ao abordar junto aos alunos a senzala não como um local de promiscuidade, privações e punições, mas como um local onde se estabeleciam laços de solidariedade, afetividade, rompeu-se com a ideia de que a história é resultado de ações de poucos, ou de grupos específicos” (ULIANA, 2014, p.15). A autora lembra que as discussões sobre o cotidiano dos escravos não é uma novidade historiográfica, mas ainda assim, continua pouco presente nos livros didáticos utilizados nas escolas. Com isso fica evidente a importância do Museu Senzala Negro Liberto como recurso alternativo para o trabalho escolar.

Estando cientes das limitações e problemas historiográficos de sua narrativa, resta-nos saber como ele tem sido utilizado pelos professores de história da cidade de Redenção. Ainda mais na atual conjuntura, em que romper com a visão eurocêntrica da História do Brasil, romper com a história da escravidão tradicionalmente ensinada nas escolas representa ir ao encontro do que foi proposto pela Lei nº 10.639/03– MEC que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), e as Diretrizes Curriculares que visam sua implementação.

Torna-se importante então discutir todos esses aspectos e como eles oportunizam aos alunos a construção de um conhecimento amplo que abarque a história do Brasil não apenas a partir da perspectiva de um determinado grupo, mas que traga à tona representações cotidianas de homens e mulheres que, apesar de subalternizados dentro

da ordem escravista, também influenciaram e muito os rumos da nossa história. E que faça, a partir disso, os próprios alunos se sentirem representados por uma história que inclua o negro enquanto sujeito ativo na formação do Brasil.

## 5. METODOLOGIA

Sabemos que para uma pesquisa obter êxito é necessário que os métodos dialoguem diretamente com os objetivos da pesquisa. Com esse propósito, optamos pela utilização de análise documental, diário de campo e grupos focais em diferentes fases de desenvolvimento desta investigação. Primeiramente, trataremos de analisar o conteúdo do planejamento dos professores de história selecionados e do material de apoio que utilizam em sala de aula para trabalhar a temática escravidão. Depois acompanharemos a visita dos referidos professores e seus alunos ao Museu Senzala Negro Liberto. E por fim, serão selecionados os estudantes e aplicados os grupos focais para que possamos observar com a relação entre narrativa museal se relaciona com o ensino escolar na formação de representações acerca dos escravizados.

Sobre o grupo focal, é importante nesse início estabelecer sua definição e suas vantagens para justificar sua escolha. Para Gomes (1999, p. 1) “grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”. Segundo ele, trata-se de uma técnica rápida do ponto de vista temporal e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas.

Uma das principais vantagens do grupo focal está em exatamente trabalhar com o coletivo e poder entender como determinado grupo desenvolve um modelo cognitivo sobre determinado tema através da troca de experiências, como também através de suas interações, rendendo assim, material para que os pesquisadores possam observar esses processos. A aplicação do grupo focal permite uma aproximação do pesquisador com a situação e experiência do indivíduo/grupo no decorrer da pesquisa, assim como pode contribuir de alguma forma para aquele grupo, dando-os voz e ouvindo aqueles que muitas vezes não têm espaço para falar e ser ouvidos, questão frequentemente silenciados e que assim deixam de compartilhar suas questões, suas pautas vividas no cotidiano.

Os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos (GONDIM, 2003, p.160).

Com isso, percebemos que o objetivo principal de um grupo focal é revelar não somente aquilo que está explícito no relato oral, mas entender também aquilo que está implícito, analisando a linguagem corporal dos participantes, percebendo suas emoções e percepções. Por isso, a aplicação desse método é feito por duas pessoas: uma que modera o grupo, ou seja, guia a sessão para cumprir os objetivos esperados e outra pessoa que relata de forma fiel tudo que está se passando; esta última também pode ser substituída por alguém responsável por gravar a sessão que, posteriormente, é analisada e descrita por quem antes a mediou. Independente da escolha feita a esse respeito é importante que esses dois papéis não sejam confundidos durante a realização do grupo focal.

Para esta pesquisa selecionaremos duas escolas de ensino básico, especificamente do Fundamental II para desenvolver as sessões de grupos focais. Ambas as escolas são do município de Redenção, porém uma é na sede/centro e a outra é em uma localidade do município chamada Boa fé. Nos dois casos será selecionada, com a mediação do professor de história, uma turma do 7º ano por ser a série em que a temática escravidão é trabalhada. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) o conteúdo previsto para o 7º ano do Ensino Fundamental deve pautar:

As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. As lógicas internas das sociedades africanas, as formas de organização das sociedades ameríndias, a escravidão moderna e o tráfico de escravizados (BNCC, 2018, p. 422).

A escolha da primeira escola, EEF Maria Augusta Russo, se dá por ser a maior escola de Ensino Fundamental no município de Redenção, recebendo alunos da sede, bem como de várias localidades mais próximas. É uma escola bastante conhecida na cidade e recebe a ampla maioria das crianças do município de Redenção. A segunda escola escolhida é a EEF Vicente Ferreira do Vale, localizada em Boa fé, a aproximadamente 5 km da sede de Redenção. A escolha dessa escola se dá pelo fato de receber quase todos os alunos moradores dessa comunidade, constituindo-se a maior escola de localidade da cidade de Redenção, sendo Boa Fé a comunidade com maior vulnerabilidade no município, segundo o IBGE (2010).

A escolha de escolas em dois espaços diferentes da cidade privilegia também a percepção de especificidades dos corpos docentes e discentes, mesmo que sejam do mesmo nível de ensino e que os jovens frequentadores tenham a mesma faixa etária. É importante destacar que ambas são escolas que já fazem parceria com a UNILAB e que recebem estudantes que desenvolvem projetos e fazem os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura.

### 5.1. FASE 1: PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO

O professor também será peça central nessa pesquisa. Buscaremos entender qual o planejamento feito por ele antes da visita, será que há uma preparação? Como esses alunos são preparados para entrar no museu e o que se pretende com isso? Entendemos que esse plano pedagógico criado pelo professor antes da visita não tem o intuito de criticar a narrativa do museu, mas fomentar um pensamento crítico dos alunos, tomando o museu como uma fonte que contribui para a empreitada.

A parte inicial dessa pesquisa documental será a coleta do material, no nosso caso será solicitado aos professores de história das turmas/escolas selecionadas que nos dêem acesso aos seus planos pedagógicos, e o material que trabalham antes da visita, seja produzido por eles ou do livro didático. Em seguida, promoveremos a análise de conteúdo de todo o material obtido e que servem de suporte institucional para que seja possível tirar os alunos de sala para a visita ao museu. Pretendemos com isso entender não somente como essa visita ao Museu Senzala Negro Liberto é apreendida pelos alunos e trabalhada nas salas de aula, mas também entender como ela é justificada pelo professor e como ele pretende contribuir com a formação do aluno ao transformar o museu em instrumento pedagógico.

### 5.2. FASE 2: PESQUISA DE CAMPO E GRUPOS FOCALIS

A segunda fase da pesquisa começa com o acompanhamento das visitas ao Museu Senzala Negro Liberto, feitas pelos professores de história e estudantes das turmas/escolas selecionadas. Dessa forma, presenciaremos o contato dos estudantes com a narrativa museal. Pretendemos com isso observar a atuação e reações dos sujeitos

envolvidos na visita para que possamos recolher, de forma direta, as informações que registraremos em um diário de campo. Esse material será analisado em diálogo com as informações coletadas a partir da análise documental e dos grupos focais.

Serão aplicadas em cada escola duas sessões de grupos focais, visto que trabalharemos com uma base de 80 alunos no total. O intuito dos grupos focais é entender como a visita dos alunos ao Museu Senzala Negro Liberto impactou o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, o que mais chamou a atenção deles, a forma como percebem a atuação dos escravizados representados no museu e como relacionam a narrativa museal com o conteúdo sobre escravidão trabalhado em sala de aula. Para cada grupo focal selecionaremos 10 estudantes, totalizando ao final das duas sessões em cada escola, um percentual de 50% dos estudantes das duas turmas do 7º ano.

Segundo Gomes (1999) “uma das melhores abordagens (para formar um grupo focal) é consultar informantes chaves que conhecem as condições locais”. Nesse sentido, iremos dialogar com os/as professores/as de história das turmas que serão os/as informantes chaves no processo de escolha dos estudantes. Acreditamos que não será interessante escolher em cada escola em específico alunos de acordo com a situação socioeconômica, já que os alunos fazem parte de um mesmo contexto. A diferença que pretendemos analisar é se o fato de uns estudantes morarem na sede e outros em uma localidade vulnerável pode gerar impressões e valores diferentes. Esse é o motivo da escolha das duas escolas. Um dos critérios que também será levado em conta é o gênero, devendo ser avaliado a potencialidade de criarmos um grupo focal só com meninos e outro só com meninas. Outro critério que poderá ser adotado é o rendimento escolar dos estudantes na disciplina história, não sendo esse um critério de inclusão ou exclusão, servindo sim para diversificar o perfil daqueles que formarão dos grupos focais.

Acreditamos que com tais métodos e suas técnicas, os objetivos desta pesquisa poderão ser alcançados, gerando discussão no campo teórico, problematização e percepção acerca dos impactos que a narrativa museal tem no ensino de história e, em particular, na formação da consciência histórica dos estudantes e, conseqüentemente, na construção de uma memória social da escravidão na cidade de Redenção e região.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009
- BORGES, Camila. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *SPAGESP*, São Paulo, vol. 6, n. 1, jan./jun. 2005, pp. 74-80.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 23 de Agosto de 2019.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GOMES, Maria. A técnica de grupos focais para a obtenção de dados qualitativos. *Educativa, Instituto de pesquisas e inovações educacionais*, fev., 1999, pp. 1-7.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade negra e formação de professores/as; um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Disponível em Revista educação e pesquisa, São Paulo, v,29.Nº 1, p. 1:jan/jan. 2003.
- GONÇALVES, L. A. O. “Negros e educação no Brasil”. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, p. 325-346.
- GONDIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, vol. 24, n. 12, 2003, pp. 149-161.
- HOBBSAWM, Eric. “A História de baixo para cima”. In: \_\_\_\_\_. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp. 216 – 231.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010. Metodologia do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013 (Série Relatórios Metodológicos, v. 41).
- LARA, Silvia. E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. *Projeto História*, São Paulo, vol.12, out. 1995, pp. 43-56.

MATTOS, Hebe, ABREU, Martha, GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 27, n. 54, 2014, pp. 255-273.

MUNANGA, Kabengele. **“Superando o racismo na escola.” (org.)** – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2ªed revisada.

PINTO, Regina P. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 62, ago. 1987, pp. 3-34.

RAMINELLI, Ronald. Ciência e colonização: viagem filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.3, n.6, dez. 1998, pp.4-22.

REIS, Caroline. História Pública e novos olhares para a escravidão. *EBR – Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017, pp. 97-114.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. Entre Zumbi e pai João, o escravo que negocia. In: \_\_\_\_\_. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 13-21.

ROSEMBERG, F. et al. Análise dos modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980, n.1-9.

SILVA, Ana Lucia Silva (Coord.); Croso, Camila. (Coord.) **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639. (org.)**. São Paulo Petrópolis. Ação Educativa. Ceafro, Ceert. 2007.

THOMPSON, E. P. “Patrícios e Plebeus”. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp.25–85.

ULIANA, Isabel. **Escravidão, cotidiano e historiografia, o uso da fotografia enquanto fonte histórica para o ensino da história e cultura afro-brasileiras**. *Cadernos PDE*. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, 2014, pp 1 – 19.