

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE**  
**HISTÓRIA**

**Carine Fernandes Lima**

**Mulheres negras na história do Brasil Império:  
analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”,  
em sala de aula (1875)**

**Rio de Janeiro**

**2022**



**Carine Fernandes Lima**

**Mulheres negras na história do Brasil Império: analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”, em sala de aula (1875)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador (a): Dra. Roberta Martinelli e Barbosa.

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L732 Lima, Carine Fernandes

Mulheres negras na história do Brasil império : analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”, em sala de aula (1875) / Carine Fernandes Lima. — Rio de Janeiro, 2022.

59 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberta Martinelli e Barbosa.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cândida, *preta liberta*, Rio de Janeiro. 3. Brasil Império — História. I. Barbosa, Roberta Martinelli e. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**Carine Fernandes Lima**

**Mulheres negras na história do Brasil Império: analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”, em sala de aula (1875)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 19 de setembro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra Roberta Martinelli e Barbosa  
Especialização em Ensino de História/CPII  
Orientadora

---

Prof. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva  
Especialização em Ensino de História/CPII

---

Profa. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio  
UERJ

---

Profa. Dra. Silvana Bandoli Vargas  
CPII

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha amada filha Anna Clarice, que é minha motivação e alegria.*

## AGRADECIMENTOS

Quando realizei minha inscrição na pós-graduação em 2019 não poderia imaginar que viveríamos um período tão difícil em 2020. A Covid-19 trouxe muitas perdas físicas, materiais e emocionais. Deixamos de ter aulas presenciais, tivemos que nos adaptar as aulas online e plataformas de ensino. Muitos colegas perderam familiares e amigos para Covid-19. Nosso psicológico foi seriamente afetado, nosso trabalho nas escolas teve que ser adaptada a outra realidade, nossas escolhas e prioridades sofreram alterações. Assim, preciso agradecer, antes de tudo, a Deus por sobreviver a isso e finalizar minha especialização em Ensino de História. Ainda estamos caminhando para a “normalidade”. A pandemia deixou marcas profundas, mas também proporcionou o surgimento de novas estratégias para o ensino de história.

Ao meu companheiro de vida Leonardo Barbalho, preciso agradecer por todo carinho, cuidado e compreensão. Passamos por momentos bem complicados com a pandemia, nossa realidade mudou, minhas aulas eram em casa, nossos trabalhos passaram a ser de casa também. Sem contar com as duas crianças correndo e tendo que estudar de forma remota. Seu apoio foi fundamental para minha conclusão na pós-graduação, obrigada por tudo. Eu amo você e as meninas: Anna Clarice e Ana Luísa. Por conseguinte, aos meus pais: Nora Ney da Silva Fernandes Lima e Valberli Pinto de Lima, que me ajudaram em toda trajetória, sou grata por tudo. Sempre tenho vocês comigo e amo vocês. Agradeço também aos meus irmãos Daniel Fernandes Lima e Lucas Fernandes Lima por toda amizade ao longo da caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Roberta Martinelli e Barbosa gostaria de deixar minha profunda gratidão. Durante minha trajetória acadêmica essa foi à fase que mais tive atenção e troca acadêmica. Todos os nossos e-mails e reuniões foram produtivos e me ajudaram na construção do meu trabalho. Que a vida possa me proporcionar mais pessoas como você em minha caminhada acadêmica. Sua simpatia e inteligência contribuíram para deixar minha jornada mais leve e produtiva. Muito obrigada por tudo.

Mesmo com todos os problemas que lidamos com a Covid-19 não posso deixar de citar o meu agradecimento por cada professor e professora que ministraram aulas, os professores internos e os convidados, pois ajudaram de forma inexplicável em nossa

formação. Agradeço pela força que nos passaram até mesmo nos momentos mais caóticos que vivemos. Vocês inspiraram a minha forma de ser educadora e abriram um novo caminho para pensar no Ensino de História. Realmente ser professora é um ato de resistência. Assim, nós somos a resistência no Brasil.

Aos meus amigos e colegas que fui ganhando ao longo do curso também deixo um agradecimento. Em especial para Raíssa Biasotto, que foi uma grande companheira na pós-graduação. Certamente, com todos vocês meus dias, online, foram melhores.

Não poderia deixar de agradecer a minha querida amiga Viviane Gomes Ribeiro por toda parceria e amizade, realmente “somos da Uerj para a vida”.

## RESUMO

LIMA, Carine Fernandes. **MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL IMPÉRIO: ANALISANDO OS REQUERIMENTOS DE CÂNDIDA, “PRETA LIBERTA”, EM SALA DE AULA (1875)**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem como objetivo discutir questões pertinentes à segunda metade do século XIX no Brasil, com ênfase na investigação da experiência de liberdade de uma mulher negra e educação para crianças negras. Observando as estratégias mobilizadas por Cândida “Preta liberta” em seus requerimentos, que buscava inserir o seu filho Cândido na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército, no Rio de Janeiro, em 1875. O propósito é abordar em sala de aula os temas das mulheres negras e da infância de crianças negras na História do Brasil Império. Dessa forma, o intuito é contribuir para a construção de novas abordagens em sala de aula no ensino de História que dialogue com a história da África e a história dos (as) africanos (as) e negros (as) no Brasil, contemplando-se, dessa forma, a lei n.11.645/08.

**Palavras Chave:** Cândida, negra, liberdade, educação, criança.

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

(Paulo Freire, 1997).

## ABSTRACT

LIMA, Carine Fernandes. **BLACK WOMEN IN THE HISTORY OF BRAZIL EMPIRE: ANALYZING THE REQUIREMENTS OF CANDIDA, “FREE BLACK”, IN THE CLASSROOM (1875)**. Final paper presented to the Postgraduate Program in History Teaching, offered by the Dean of Postgraduate, Research, Extension and Culture of Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

This work aims to discuss issues relevant of the second half of the 19th century in Brazil, with an emphasis on investigating a black woman’s experience of freedom and the education for black children. Observing the strategies mobilized by Cândida “free black” in her requirements, which is trying to enroll her son Cândido in the Army Craftsman's Apprentice Company, in Rio de Janeiro, in 1875. The purpose is to approach the classroom on the themes of black women and black children in the History of Brazilian Empire. In this way, the aim is to contribute to the construction of new approaches on teaching of History that dialogue with the history of Africa and the history of africans and blacks in Brazil, contemplating, in this way, the law n.11.645/08.

Keywords: Candida, black, freedom, education, child.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Visões historiográficas sobre as estratégias de negros e negras pela conquista da liberdade.....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Pensando sobre a educação para os negros libertos na segunda metade do século XIX.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Analisando os requerimentos de Cândida.....</b>	<b>26</b>
<b>Produto.....</b>	<b>33</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>56</b>
<b>Referências bibliográficas e fontes.....</b>	<b>57</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A vontade de trabalhar em sala de aula com os requerimentos de mulheres negras libertas no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, como ferramenta didático-pedagógica, surgiu ao me deparar com uma pasta intitulada Africanos Livres no Arquivo Histórico do Exército, no Palácio Duque de Caxias, no centro do Rio de Janeiro. A pasta continha diferentes requerimentos, em particular os requerimentos de *Cândida*, “*preta liberta*”. As petições de *Cândida* apresentam estratégias que contribuem para compreender o significado social da experiência de liberdade para mulheres negras.

A conjuntura da segunda parte do século XIX nos ajuda a compreender as relações estabelecidas nos requerimentos. Os requerimentos foram dirigidos por *Cândida* a Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra no Rio de Janeiro, para conseguir inserir o seu filho menor de idade *Cândido* na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército. *Cândida* conseguiu que seu pedido fosse aceito, como um favor. No entanto, as burocracias se tornaram barreiras para que ela de imediato conseguisse a entrada de seu filho na Companhia de Aprendizes. Ela teve que provar sua situação de miséria, atestar que ela e o seu filho eram libertos, com a apresentação da certidão de óbito do seu senhor. Assim, para o entendimento histórico desse período foi necessário aprofundar os estudos sobre a liberdade e educação para meninos negros no Brasil Império.

*Cândida* compreendia, em certa medida, as relações de poder na qual inseria-se, pois ela interagiu com seu universo individual e com sua realidade, por meio da sua condição social, percebia que as petições eram legítimas e poderiam ser atendidas. Notamos que os requerimentos de *Cândida* apresentam possibilidades de penetrar na vida cotidiana da época, trazendo ao debate dimensões da realidade comum de uma mulher negra e mãe. Portanto, os relatos apresentados nos requerimentos são formas de compreendermos a relação social e os problemas sociais vivenciados por mulheres negras libertas na segunda metade do século XIX no Brasil.

Corroborando, o produto criado por mim para o programa de pós-graduação em Ensino de História, *Livreto para todos os educadores - Mulheres negras na história do Brasil Império: analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”, em sala de aula 1875*, tem como objetivo auxiliar os educadores em sua atividade docente. Contribuindo na construção de novas narrativas, com fontes históricas em sala de aula que destaquem personagens femininas negras na história do Brasil Império.

## **CAPÍTULO 1: Visões historiográficas sobre as estratégias de negros e negras pela conquista da liberdade.**

Sidney Chalhoub em seu livro **Visões de Liberdade (1990)** apresenta reflexões importantes para a compreensão dos diferentes significados de liberdade para homens e mulheres que vivenciaram a escravidão na cidade do Rio de Janeiro, entre 1870 a 1880. O historiador realizou uma pesquisa minuciosa em arquivos, em especial no Arquivo do Primeiro Tribunal do Júri, no qual analisou diversos processos envolvendo escravizados, livres ou libertos. Os processos não faziam distinção entre negros escravizados e livres, e as informações estavam desordenadas. Chalhoub teve que destrinchar o que cada discurso presente nos documentos significava e assim pode estabelecer diferenciações entre negros escravizados, livres e libertos na sociedade imperial do século XIX.

Em suas pesquisas Chalhoub trouxe evidências importantes para entendermos como as lutas e resistências de homens e mulheres negras ocorriam na sociedade imperial. Observou através dos processos judiciais que os escravizados realizavam um grande esforço para alcançar sua liberdade, de maneira que *“uma concessão ou doação deve também ser interpretada como uma conquista; a constatação da ocorrência de um consenso social”*. (CHALHOUB, 1990, p. 23).

Nas análises das cartas de alforria Chalhoub notou diferentes estratégias mobilizadas pelos escravizados e escravizadas para conseguirem conquistar sua liberdade. O autor ressalta que a concessão da liberdade por parte do senhor pode ser vista como o resultado dos *“esforços bem-sucedidos de um negro”* (1990), ao extrair a liberdade para si. O que nos faz refletir sobre quais eram essas estratégias. O autor chama atenção para a construção das relações entre senhores e escravizados, já que em muitos casos o perfil de ser um “bom escravo” ajudava na transação da alforria, mesmo sem garantias reais de se concluir a liberdade, pois sua liberdade poderia ser revogada. Assim um vínculo entre o cativo e o seu senhor, seja por “confiança” ou “desconfiança” pode ser visto como uma maneira estratégica de “barganhar” pela sua alforria.

Ricardo Salles observa como a alforria era concedida aos escravizados. De acordo com o autor os *“trabalhos recentes que têm abordado a questão da alforria demonstram que ela era quase sempre condicional à prestação de serviços; era concedida em contra partida de somas em dinheiro”*. Dessa forma, o trabalho realizado durante quase todos os anos da

vida do escravizado tinha um peso na avaliação do seu senhor, como já dito acima, ainda “*podia ser revogada; era concedida tardiamente a filhos naturais de senhor*”. Como também era “*constantemente, por artifícios e recursos legais era anulada por herdeiros ou terceiros interessados na propriedade do escravo em questão.*” (SALLES, 2013, p. 154).

Podemos observar, e é necessário ressaltar, que todos os mecanismos utilizados para conseguirem conquistar uma vida livre de seus senhores são heranças de seus antepassados, dos atos de luta e resistência de homens e mulheres que foram escravizados. João José Reis e Eduardo Silva ressaltam:

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individualmente e coletivamente. (REIS; SILVA, 1989, p. 07)

Todas as questões trabalhadas até aqui são fundamentais para entender o contexto histórico em que Cândida e o seu filho viviam e os motivos para destacarmos sua luta. Nossa personagem passou pela escravidão e conseguiu sua alforria, após a morte de seu senhor. Robert Slenes em seu livro **Na Senzala uma flor** (SLENES, 2011) colabora na construção sobre a formação da família no contexto social dos escravizados, destacando a realidade de profunda dor na separação entre os familiares nesse período. Assim a história de Cândida e o seu filho Cândido constitui evidência da luta e resistência desses indivíduos em cuidar de sua família, mediante o sistema escravista.

A partir da abordagem histórica social e cultural Slenes (2011) apresenta uma nova análise sobre as famílias negras trazendo contribuições de diferentes autores. Assim possibilitou o aprofundamento dos estudos sobre a concepção de família na senzala, pondo em evidência o caráter de resistência desses indivíduos. Partindo da concepção de Slenes sobre as famílias escravizadas, trabalhamos aqui com a ideia de que as mães negras escravizadas e depois libertas buscaram compreender os mecanismos de poder de sua época, para conseguirem um espaço social para os seus filhos e filhas. As figuras femininas negras, mães, tinham em si estratégias que passaram de geração em geração.

Manolo Florentino (1997), por sua vez, apresenta uma série de dados sobre o período do tráfico transatlântico e a vida desses indivíduos. Ele apresenta uma análise sobre os parentescos dos negros escravizados, os casamentos, e chama atenção para uma estrutura familiar sendo formada no Brasil, no século XIX. Florentino revela que a dificuldade de se manter a família dos escravizados unida era uma marca inerente ao sistema escravocrata, já que os africanos e seus descendentes escravizados ficavam expostos às quebras de vínculos familiares com a *“acentuada queda das relações parentais verificadas para as crianças desde o nascimento até os 14 anos resulta das separações forçadas de seus pais por venda, ou divisão de heranças, de alforrias, de fugas ou da alta mortalidade”*. (FLORENTINO, 1997, p. 105).

Dessa forma, as crianças presentes nesse cenário de separação, em determinado momento compreendiam sua realidade social, notando que não tinham liberdade. Sentiam que o seu lugar social era de exclusão. Ao passo que ganhavam mais anos de vida, passavam a receber obrigações, os meninos negros tinham suas funções mais voltadas para as áreas externas da casa grande, enquanto as meninas continuavam com as funções domésticas e de cuidados das crianças menores. Em ambos os casos observamos um ser criança com o tempo reduzido e marcado pelo contexto social.

Jovino (2015) em seu artigo *discussões sobre a infância negra*, afirma que a noção de tempo de ser criança para meninos e meninas negros (as) apresentava-se de maneira diferente ao tempo de ser criança para meninos e meninas brancos (as) de família com recursos. Jovino relata sobre a autobiografia de Harriet A. Jacobs, nascida escrava na Carolina do Norte, Estados Unidos, em 1823. Publicada com pseudônimo em 1861, na qual relata sobre sua infância *“Nasci escrava, mas só tive consciência disso depois de transcorrido seis anos de infância feliz.”* Jacobs escreve que vivia com seus pais em uma casa confortável e que nunca imaginaria ser uma mercadoria. Mas infelizmente sua mãe morreu quando ela tinha seis anos de idade e foi quando notou sua situação. Mattoso (1988) afirma que o tempo de infância referente aos filhos de uma escravizada era estritamente pequeno. Então, observamos que ficar em família ajudava na construção da realidade e das memórias das crianças negras, pois se sentiam protegidas, mesmo em um contexto social escravista vigente.

Portanto, dar voz a Cândida, apresentando-a para os estudantes, constitui uma relevante estratégia didática no ensino de história na educação básica, uma vez que trará para a sala de aula uma forma de estudar história que contribui na formação de cidadãos críticos,

compreendendo a atuação de diferentes sujeitos históricos. As atividades propostas no produto, o Livreto, apresentam a história de Cândida como fio condutor para se trabalhar o conteúdo da escravidão na segunda metade do século XIX no Brasil Império. Tem o intuito de contribuir para que os educandos e educandas conheçam esse período a partir de uma nova perspectiva histórica, que põe em destaque a vida das mulheres negras, compreendendo o contexto social dessas mulheres e atribuindo valor histórico as novas narrativas.

Nunca tivemos tanto acesso a informações como temos hoje, no entanto, constantemente somos privados de saberes históricos sobre crianças e mulheres negras na história do Brasil Império. O fato é que ainda somos regidos por uma lógica patriarcal, racista, sexista e classista. O que dificulta o trabalho dos historiadores e historiadoras que desejam se dedicar a estas fontes. Quase sempre as experiências de liberdade vividas por mulheres e crianças ao longo dos séculos são apagadas, ignoradas, esquecidas e principalmente subalternizadas.

O caráter sexista nas escolas, universidades e locais de trabalho tendem a controlar o que é mais importante para ser lido, aprendido ou escrito, sem contar o controle material e político na educação. Nessa mesma esfera, temos frentes que ajudam na modificação desses padrões sociais, tais como grupo de estudos sobre gênero nas universidades, pós-graduações em Ensino de história, entre outros, que contribuem na formação dos educadores e na transformação dos saberes na disciplina de história. Dessa forma, o artigo aqui proposto se sustenta na intenção de trazer uma nova fonte histórica sobre crianças e mulheres negras, na segunda metade do século XIX, que nos permite por em evidência a voz desses sujeitos em aulas de história no ensino básico.

Para romper com as estruturas excludentes temos que reconhecer que os espaços não são igualitários, nem mesmo quando é um local público e movido por educadores e educadoras. Nesse aspecto, falar sobre Cândida, “preta liberta” é dar voz para uma mulher negra, que entre muitas outras, lutou por educação para seu filho em seu contexto social excludente. Claramente, devido ao nosso atual Brasil com figuras com personificação do autoritarismo e período pandêmico, não será fácil fazê-la ser ouvida. Todavia, é necessário abordamos essa fonte histórica em aulas de história e agregar aos discursos recentes sobre criança e mulher no Brasil. A insistência de escrever sobre como ensinar história por meio de fontes femininas negras e crianças negras é a marca da resistência na educação e a Lei

11.645/08, que nos dá base para inserir esse conteúdo nas instituições de ensino básico, para fazer valer o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

Dessa maneira, quando debatemos sobre a necessidade de um ensino de história plural e crítico abrimos espaço para que os alunos e alunas possam perceber-se enquanto sujeitos históricos que são, únicos, individual dos mesmos, trazendo uma identificação para nossos educandos afrobrasileiros em sala de aula. Como também, podemos debater sobre como os professores e professoras de história caminham em uma linha tênue, tendo que dar conta do comportamento dos alunos e dos conteúdos a serem ministrados, os quais precisam ser repensados. Flávia Caimi (2006) ressalta os diversos estudos sobre a sala de aula de história e como os educandos requerem um ensino mais significativo, ou seja, que dialogue com suas experiências cotidianas e estabeleça uma relação afetiva com seus professores, para conseguirem aprender de fato e não perpetuarem o fardo do estudante de história tradicional de “memorizar” apenas os fatos.

Voltando ao que já falamos, compreender a necessidade de trazermos novas formas de ensinar história é a forma de contribuirmos para a formação continuada dos professores (as) de história, portanto, falar sobre Cândida e seu filho Cândido em sala de aula é abrir espaço para novos desafios em sala de aula, com uma cooperação. Quando iniciei a leitura de Flávia Caimi (2006), pela segunda vez, fui levada ao meu estágio no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, Nova Iguaçu, 2017. Em uma das minhas monitorias, como observadora da sala de aula de história, mesmo observando o esforço da professora regente em manter uma relação entre o cotidiano dos alunos e os conteúdos ministrados, ouvi uma aluna no final da sala falando “ano que vem eu engravidado e não volto mais para cá.” Essa frase ecoou muito em meu pensamento como professora e como eu poderia lidar com essas situações no ensino de história. Como poderia negligenciar uma fala dessas? Tinha que questionar qual história deveríamos ensinar naquela sala de aula, quais estratégias seriam as mais importantes.

Assim como Caimi (2006) refletiu sobre “qual história deve ensinar” em determinados lugares, hoje novamente retorno para essa reflexão. Vejo que discussões sobre a formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática docente é indubitavelmente necessária, mesmo com os riscos de um profissional que sinte-se auto suficiente, pois um educador que reflete sua prática também considera que sempre temos mais para aprender, que a graduação não é suficiente, que sua vida docente precisa ser construída na formação continuada. O olhar para nossos alunos e alunas transforma-se

quando observamos que fazem parte de nossa construção, que a sala de aula é compartilhada entre todos.

Diante destas questões, Tardif (2002) contribuiu em pensar em um espaço de construção em sala de aula, construção recíproca entre educandos e educadores, pois ao pensar na mobilização dos saberes docentes, pontua o saber docente como inerentemente plural. Já que não temos apenas uma forma de aprendermos, de formação, como podemos pensar que toda sala de aula pode ser realizada da mesma maneira? A resposta é: não podemos pensar assim, pois o ensino de história é a troca de saberes que precisam ser pensados coletivamente, atento ao sujeito em seu local, sua realidade.

A formação dos professores também precisa ser debatida aqui, Tardif juntamente com outros autores, aprofunda o debate sobre a ausência de uma ligação entre o corpo docente e a produção dos saberes, enfatizando que *“corpo docente tem a função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”* (TARDIF, 1991, p. 218). Por isso, o ato de questionar a existência de uma divisão entre os pesquisadores e professores atuantes é também compreender que falta a própria categoria unir suas forças na elaboração de estratégias mais eficazes para o ensino de história na educação básica plural.

Observando que existe uma drástica diferenciação em como o professor pensa no ensino de história e em como às próprias temáticas são fornecidas para serem aplicadas nas escolas. Nas universidades pode-se notar uma realidade “paralela” entre os conteúdos teóricos e os do ensino de história. Então, a produção em si dos conteúdos não passa pelos educadores, afinal é *“bastante raro que os teóricos e pesquisadores atuem diretamente nos meios escolares”* (TARDIF, 1991, p. 218). Essa divisão entre os produtores do trabalho e os executores da função é um debate latente, abrindo caminho para entendermos como existe uma disputa teórica e ideológica na produção dos saberes, e uma não adequação do que é aplicado nas universidades e na realidade de sala de aula.

Donald Schon nos faz refletir sobre a crise na educação, pois aborda a existência de uma crise na própria confiança do conhecimento profissional, o que abre cada vez mais espaço para a busca de novas epistemologias na prática profissional. Nessa crise da educação, encontramos um conflito entre saberes escolares e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Onde os saberes escolares são os conhecimentos prévios dos educadores, baseado em respostas exatas, transmitidos aos educandos. E já o processo de reflexão-na-ação é a

surpresa, que pode ser definida pelo não ter medo de surpreender-se com a resposta ou questionamento do seu educando ou educanda. Assim, procurar saber o que leva essa criança a esse pensamento, refletir sobre isso (pensar no que foi dito ali) e reformular, fazer esse pensamento ganhar forma, tornar-se um conhecimento concreto (SCHON, 1995).

Cabe então aos profissionais que se dedicam as pesquisas de ensino de história contribuir para tais debates e partilharem de seus conhecimentos e estratégias em sala de aula, na esperança de transformações em nossa área de atuação. Afinal, muito ainda temos para debater sobre a história da infância, principalmente da infância negra escravizada no Brasil, analisando os grupos populares e buscando novas fontes históricas para compor as novas discussões, com o objetivo de abordar “*multiplicidade de vivências das crianças de diferentes pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares, de Gênero, etc*” (Ione da Silva Jovino, 2015, p. 192).

A lei 11645/08, substituiu a lei 10639/03, que determina a obrigatoriedade no estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino básico (ensino fundamental e ensino médio), o que reafirma a importância de trabalharmos com as experiências de Cândida “preta, liberta” no ambiente escolar. Conforme Renata Moraes as presentes leis são oriundas de lutas importantes e o grande desafio nos dias atuais é a aplicabilidade dessas temáticas em sala de aula, pois muito se tem produzido, mas é necessário garantir que essas novas abordagens façam parte do ensino de história nas escolas do ensino básico, para que educadores e educandos possam vivenciá-las nos materiais didáticos. (MORAIS, 2021, p.p 159-162).

Nessa perspectiva, pensando no saber curricular na disciplina de história, foi essencial para propor a realização de atividades no Livro. O autor Zabala apresenta fundamentos para nossa mudança como professores e professoras em sala de aula. Para ele, educar de fato é pensar na formação cidadã, assim no aluno (a) de forma completa. Existe um grande risco em só potencializarmos uma capacidade, pois pode retirar a oportunidade dos educandos de desenvolverem outras. Cabe então ao professor se perguntar quais capacidades quer desenvolver na sua sala de aula. Zabala realiza uma divisão entre conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais, reafirmando que todos possuem sua importância no processo de aprendizagem do aluno (a). Para ele a função social é um ensino integral, onde seja contemplado varias capacidades, dialogando com várias disciplinas. Afinal quanto mais opções o educando e educanda tiverem melhor será para se adaptar a realidade vigente (ZABALA, 1998).

O contexto do programa curricular que aborda a Guerra do Paraguai (1864-1870) nas turmas dos seguimentos: 8º ano do Ensino Fundamental ou na 2º série do Ensino Médio. A participação de negros escravizados na guerra constitui uma oportunidade para analisarmos as novas experiências de liberdade para esses indivíduos na segunda metade do século XIX. Ricardo Salles (1990) propõe pensar de maneira ampla os caminhos que essa guerra proporcionou no contexto social do Brasil escravista. Tais contribuições podem ser observadas na luta pela abolição da escravidão com a inserção dos escravizados na guerra e na própria ascensão dos negros no universo militar, mesmo que de forma restrita. Todavia, muitos escravizados conseguiram suas alforrias após terem lutado em nome do Brasil. Acredito que ressaltar sobre as modificações promovidas pela Guerra do Paraguai tenha importância, principalmente para explorar em sala de aula mais elementos históricos desse período.

Afinal, em 1870, no fim da Guerra do Paraguai, esses negros libertos traziam consigo uma nova visão e experiência sobre a “liberdade” questionando-se agora com mais ênfase o sistema escravocrata que era mantido pelo Império do Brasil. Clóvis Moura afirma que a guerra atingiu “*proporções muito grandes todas as formas e os níveis de atividades da vida nacional (trabalho, indústria, comércio, política) e conseqüentemente as relações escravistas que já vinham se deteriorando desde 1850*” (Moura, 2020, p. 132).<sup>1</sup>

Dessa maneira, notamos que a busca pela liberdade ficou cada vez mais evidenciada, com as lutas e resistências de indivíduos negros na segunda metade do século XIX no Brasil. Assim podemos validar a real importância do debate em sala de aula sobre as diferentes formas de liberdade, enfatizando figuras femininas negras. Então, a história de Cândida tornou-se um elemento fundamental. Afinal, foi em 1875 que Cândida, descrita como “preta liberta” encontrou uma maneira de pedir a inclusão do seu filho na Companhia de Artífices do Exército, com a ideia clara de que a educação e a instrução militar para o seu filho mudaria o seu estado de vida atual, conforme estava escrito em seu requerimento “*afim de livrá-lo das garras da miséria.*”<sup>2</sup>

Cândida tinha entendimento sobre os trâmites legais que teria que passar para conseguir provar a liberdade do seu filho, que nasceu 1º de abril de 1868, como consta em

---

<sup>1</sup> A Lei Eusébio de Queirós, de 4 de Setembro de 1850, proibia a continuidade no Brasil do tráfico internacional de africanos.

<sup>2</sup> Requerimento de Cândida, com sua apelação. Arquivo Histórico do Exército Brasileiro (AHEx), no Rio de Janeiro, requerimentos originais da Cândida, pasta Africanos Livres código 806, 1975.

seu requerimento. Conforme previsto, foi solicitado pelo Exército que ela provasse a sua liberdade e a de seu filho. Portanto, ela apresentou a documentação junto com a certidão de óbito do seu senhor. Somente assim ambos foram considerados libertos e seu filho Cândido teve a possibilidade de ser engajado no sistema de educação e de instrução militar na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército, no Rio de Janeiro.

Em suma, podemos agora compreender melhor a luta da negra liberta Cândida, uma mulher que tinha a convicção de que era pelo acesso a educação que o seu filho teria um futuro melhor. Observamos, também, que Cândida conseguiu manter o vínculo com o seu filho, estava tentando o proteger, compreendia o contexto social que vivia e temia por isso. Não temos mais detalhes sobre a vida de Cândida, como por exemplo, se tinha mais filhos. Entretanto, sabemos que estava utilizando os requerimentos como estratégia de ascensão para o seu filho menor de idade conseguir estudar e ter uma profissão. Por isso, cabe analisar que tipo de educação e instrução tinham os meninos negros pobres e como se aplicava ao contexto social. Analisaremos isso no próximo capítulo.

## ***CAPÍTULO 02: Pensando sobre a educação para os negros libertos na segunda metade do século XIX.***

A educação pública no Rio de Janeiro do século XIX com D. Pedro II, teve como marco o Ato Adicional de 1834<sup>3</sup>, que determinava a instrução primária como responsabilidade das províncias brasileiras. Assim, os governos eram responsáveis por criarem escolas e institutos para instrução primária e profissional das crianças e adolescentes das classes populares, os “filhos do povo”. Notamos que o caráter de escolarização iniciado no Império brasileiro esteve centralizado sob a perspectiva da formação da força de trabalho. A realização dos projetos educacionais tinha como objetivos contribuir para a formação da identidade, mantendo a ordem social e exercer o poder sobre os sujeitos, com a intenção de civilizar, para a formação dessa nação. (MATTOS, 2004, pp. 138-139).

Esse modelo projetado, foi definido por seus fundadores, empenhados em ter uma nação organizada, com locais urbanos limpos e longe de tanta miséria. Entretanto, a realidade do Rio de Janeiro não correspondia aos seus ideais civilizatórios. Assim tiveram que criar

---

<sup>3</sup> Ato adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante a Regência Trina Permanente. Lei n.16 de 12/08/1834.

formas de minimizar os efeitos do abandono dos desfavorecidos, pois o processo de crescimento urbano no Rio de Janeiro não apresentava a imagem que queriam. Claramente, a imagem associada aos países europeus. A cidade do Rio de Janeiro segundo os relatórios da polícia e do Ministério da Justiça fazia ligação entre a presença das crianças nas ruas às imagens de sujeira, pobreza e viciosidade do espaço urbano (SCHUELER, 1999, pp.59-84). Logo, as escolas públicas e os Asilos para os meninos pobres tinham como medidas a limpeza urbana e a preservação dos ideais instalados no Rio de Janeiro imperial.

O Regulamento da Instrução Primária e secundária no município da Corte (Lei 1331, 17/02/1854) determinou a qual público deveria ser destinado essa educação e instrução. Por conseguinte, destinados a população livre pobre e vacinada, que não fosse portadora de doenças contagiosas. No entanto, não mencionava a inclusão de meninos escravizados, deixando plenamente proibida a entrada deles nas escolas públicas. Então, ao observar essa separação entre meninos pobres livres e pobres escravizados no âmbito escolar, evidenciamos a continuidade da subordinação exercida pelos homens livres sobre os cativos, reafirmando assim o poder do sistema escravocrata brasileiro imerso na exclusão social. Para os meninos livres existiam os incentivos da permanência na escola: vestuário e material escolar fornecido pelo governo, estabelecido pelo regulamento de 1854. Como também a multa para os pais que não cumprisse com a obrigação de manter seus filhos na escola pública. Mas para os escravizados nenhuma articulação educacional foi projetada, deixando a educação pública restrita a uma pequena parcela da população livre (SCHUELER, 1999, pp.59-84).

Observamos que ideais da construção de uma “Nação civilizada” estava amplamente conectado as propostas de ensino e instrução popular no século XIX. Existiam ações que recolhiam os meninos menores de 12 anos que andavam pelas ruas, matriculando-os no sistema educacional com a alegação que se encontravam em estado de abandono, pobreza extrema ou indigência. Assim, precisavam ser mantidos pelo governo. Todavia, para os meninos pobres livres continuarem os seus estudos tinham que apresentar uma inerente “competência” estudantil. Depois que frequentavam a escola primária esses meninos eram encaminhados aos Arsenais de Marinha e Exército de Guerra, como também para as oficinas particulares vinculadas ao Estado. Nestas instituições, eles aprendiam um ofício que os tornariam capazes de ganhar um salário para manter a si mesmo. Em geral, o destino desses meninos estava em tornar-se um aprendiz, depois ficariam agrupados como trabalhadores livres, já que a possibilidade de permanecerem estudando não era algo tão possível para eles (SCHUELER, 1999, pp.59-84).

Para Alessandra Martinez Shueler (1999) foi a partir de 1870 que o Império evidenciou a necessidade da construção de uma formação moral de crianças. As ideias sobre educar essas crianças que estavam nas ruas, tinham como objetivo principal diminuir a criminalidade, já que saíam das ruas, mas também ajudariam no controle da ordem social dos governantes, pois utilizariam esses espaços para efetivação dos princípios morais do Império. Por isso, os mecanismos educativos e de instrução profissional tiveram contribuições na tentativa da construção de um sentimento de nacionalidade, de unidade no povo brasileiro. Shueler em *A instrução popular na corte imperial* (1997) compreendeu o cenário do século XIX referente aos acontecimentos políticos e sociais, como fundamentais para a definição e construção desse modelo escolar. Ressaltando que as minorias, os pobres, buscavam por educação e profissionalização para seus filhos, mas eram os órgãos do governo que escolhiam e autorizavam quem poderia participar das instituições de ensino.

Ao analisarmos a educação para crianças negras na segunda metade do século XIX percebemos que outros meios educacionais, não formais, tornaram-se essenciais para a construção dos saberes, porém por séculos foram negligenciados na história. Todavia, os novos estudos apontam o período oitocentista no Brasil como um terreno fértil de debates, iniciativas, práticas educacionais e heterogeneidade educacional. A partir desses estudos, torna-se possível identificar pluralidades na história da educação para crianças, como também para os diversos agentes das instituições educativas, escolares ou não escolares, pois antes se tinha as “*perspectivas até então hegemônicas na historiografia da educação brasileira, que vinha priorizando, desde a colonização, a igreja e o Estado com agências centrais, quase exclusivas nos processos educativos*” (SCHUELER, 2008, p. 20).

As novas interpretações apresentam como a educação pode ser encontrada em diferentes espaços como nas “*oficinas de artistas e artesãos o sistema de aprendizagem do sistema agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, entre outros.*” (SCHUELER, 2008, p.p14-20). Assim observamos que diferentes grupos do século XIX tiveram uma notória contribuição na educação não formal, portanto a criação de um sistema formal de ensino não anulava as demais formas de educação, mas indicava a intenção de marginalizar os excluídos da sociedade.

Cada vez mais a “pobreza” e a “mendicância” eram associadas, nos discursos de médicos e higienistas, a “vícios” e “degeneração” humana. A filantropia ganhava adeptos até mesmo no interior das irmandades religiosas, o que trouxe mudanças nas perspectivas assistencialistas tradicionais. Nesse contexto, difundiu-se a idéia de

que a educação das classes populares seria um poderoso instrumento de “regeneração social” (VEIGA, 2008, p. 76).

Partimos então da necessidade de estudarmos para além dos sistemas educativos formais no Brasil do século XIX. Pois nesse mesmo cenário existia uma diversidade cultural nessa sociedade que possibilitou diferentes relações educacionais. Compreendemos a importância dos saberes educacionais plurais para a sociedade pobre, escravizada e negra. No entanto, a partir da inclusão de meninos pobres negros na educação formal notamos estratégias de luta e resistência de indivíduos da comunidade negra, que se apropriavam de dos espaços, antes excluídos totalmente, públicos de ensino presente na sociedade da época.

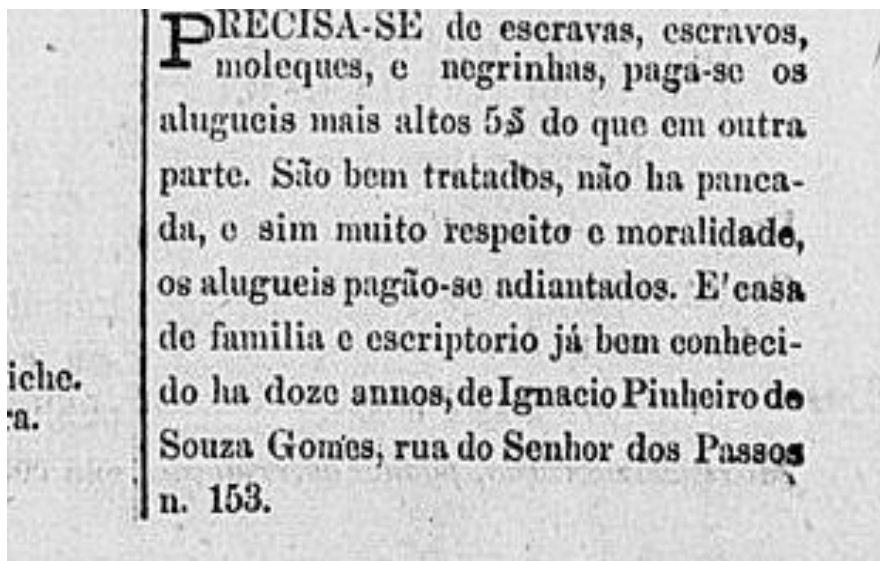
Colocaremos, aqui, o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu imaginário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 335)

O trabalho infantil na segunda metade do século XIX apresenta bem mais que atividades comprometidas entre um sujeito e a pessoa que solicitava o serviço. Temos que compreender o que significa o enquadramento dessas crianças na sociedade. Ione da Silva Jovino (2015) apresenta dados respectivos à infância nesse período que foi a “*arregimentação de meninos. Sob o manto pálido da categoria de aprendizes de ofício, os meninos negros (e também pobres brancos) eram utilizados*” (JOVINO, 2015, p. 212). Em diversas áreas de trabalho na sociedade, como ajudantes, tais como padarias, alfaiatarias, sapataria, igrejas, carpintarias, como outros locais. O que apresenta um panorama de mão de obra barata e com a ideia de qualificar essas crianças para desempenharem um ofício com o custo baixo.

Assim, o cenário do trabalho infantil pode ser analisado como vantajoso tanto para quem aceitava esses menores nos locais de trabalho, o próprio exército tinha seus aprendizes, quanto, ao mesmo tempo, apresentava-se como uma oportunidade para essas crianças de ter uma profissão e conseqüentemente conquistar uma relativa “ascensão” social. O que reforça o entendimento de que esses indivíduos desde pequenos já conheciam a dor de ter que se submeter às ordens e rotina de um exercício profissional, desfrutando de um tempo restrito para diversão e brincadeiras, próprias da infância. Na perspectiva daqueles que governavam

tais meninos nas ruas sem ofício contribuía para alimentar um sentimento de medo. De acordo com Ione “*Os moleques eram presenças importante e perturbadora nas ruas das cidades de São Paulo, Campinas, Santos, Salvador e Rio de Janeiro, entre outras, depois de meados do século XIX.*” (JOVINO, 2015, p. 213) Seguindo uma lógica excludente, tiveram que pensar no destino que dariam aos meninos negros e pobres brancos, pois atrapalhavam seus interesses urbanos.

Uma das fontes para compreendermos o contexto do trabalho infantil no Brasil Imperial escravista são as gazetas, imprensa local que não tinham característica de debater política, porém esse espaço era reservado para o relato das ocorrências da Coroa. Na gazeta “*poderia também haver anúncios (os chamados avisos) de particulares, que variavam em cada lugar*” (NEVES, 2009, pp.156-157). Assim, no anúncio na *Gazeta do Rio de Janeiro*<sup>4</sup>, 1875, abaixo, pode-se observar como as pessoas escravizadas eram solicitadas em anúncios. Lembrando que Cândida escreve suas petições em favor da educação de seu filho Cândido em 1875, mesmo ano do anúncio citado.



Evidenciamos com o anúncio acima, que o trabalho infantil em 1875 tinha seu lugar de destaque nos jornais, meninos e meninas escravizados estavam em diversos anúncios dessa época. Os trabalhos que eram realizados pelos meninos e meninas escravizados poderiam ser tanto dentro como fora de casa. Os aspectos do pagamento mais alto e do avisar que não teriam pancadas e sim respeito e moralidade, mostram os elementos de conduta das pessoas que pagavam pelos serviços de crianças escravizadas, pois tinha intenção de reitera

---

<sup>4</sup> O fragmento de imagem, acima, foi retirado do jornal *Gazeta de Notícias* – Ano 1875/ Edição 00005. Disponível na BNDigital.

que nesse local seriam tratados melhor, mas a realidade poderia ser outra. Afinal a violência era um mecanismo de poder e dominação. Obviamente notamos que o trabalho e a violência contra essas crianças estavam presentes no dia a dia. Jovino (2015) em seu artigo refletiu sobre como seria no imaginário de algumas crianças a percepção de que eram escravizadas e que não tinham escolha. Qual o sentimento que teriam ao serem colocados para trabalhar em locais como o do anúncio lido acima? Provavelmente muitas dessas crianças “*não teriam suportado o peso de saber o que era ser escravizada*” (JOVINO, 2015, p. 2016).

Contudo, o trabalho para meninos negros e pobres estavam presentes em diversos espaços públicos e privados. Na perspectiva desses meninos e de suas mães o aprender um ofício apresentava-se como uma estratégia de sobrevivência, já que nas ruas podiam encontrar confusões e até mesmo punições severas por suas ações de resistência ao poder público ou pela sua simples presença, seria esse o contexto social do filho de Cândida. Portanto, muitas mulheres negras no Brasil imperial moveram-se na sociedade escravista procurando criar espaços para o futuro de seus descendentes, firmando-se no território brasileiro como indivíduos libertos, em uma sociedade repleta de desigualdades enraizadas. Com suas ações individuais contribuíram para iniciar o longo processo para modificar a estrutura escravocrata do Brasil. Aos historiadores cabe a tarefa de aprofundar-se nessas temáticas, abordando novas experiências educacionais e reafirmando a luta e resistência desses indivíduos durante a segunda metade do século XIX.

Aos professores de história na educação básica, vale pensar nos ensinamentos de Ilmar Mattos (2006) na sala de aula como um texto, que precisa ser composto por todos os indivíduos presentes na sala de aula, que envolva os alunos (as) do começo ao fim. Assim cabe trabalhar os temas apresentados aqui no âmbito do currículo da História escolar. Afinal para refletirmos sobre a sociedade brasileira atual é necessário à compreensão sobre a educação e a infância de crianças e jovens negros e negras no século XIX. Tais reflexões são extremamente oportunas no âmbito da historiografia e no ensino de história. Dessa forma, ao analisar os requerimentos remetidos em nome de Cândida, “preta liberta”, em 1875, no Brasil Imperial, é um ato de resistência e de incorporação educacional aos debates sobre a criança e a mulher negra no Brasil, visando novas análises para o século XIX. O próximo capítulo viabilizará a análise dos requerimentos de Cândida.

### **CAPÍTULO 03: Analisando os requerimentos de Cândida.**

Conforme as historiografias apresentadas ao longo dos capítulos, referentes à escravidão na conjuntura do século XIX, principalmente da segunda metade desse século, o negro escravizado poderia conseguir sua liberdade, mediante a negociação com seu senhor de sua alforria, bem como de outros tipos de estratégias. Dessa forma, durante esse período, em particular no espaço urbano da Corte do Rio de Janeiro, temos documentos que constituem registros de diversas experiências de liberdade vivenciadas por indivíduos da comunidade negra. A possibilidade de inclusão de meninos negros libertos na educação pública do Governo Imperial foi, portanto, uma medida deste governo que representou para mães negras a possibilidade de lutar por um futuro diferente para o(s) seu (s) filho (s).

Salientar-se que a importância de analisar os requerimentos realizados por Cândida ao Governo Imperial, é fundamental para compreender melhor o contexto social em que vivia, pois possuem elementos capazes de trazer contribuições sobre a experiência dos negros e negras, libertos e libertas, na segunda metade do século XIX. Contribui ainda para pensarmos na luta de uma mulher negra que foi escravizada e conseguiu alcançar a sua liberdade e a do seu filho. Não estando mais com saúde física para cuidar do seu filho e observando que poderia utilizar estrategicamente uma petição para solicitar suporte na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército no Rio de Janeiro, em 1875. Cândida lutou para que o seu filho tivesse a possibilidade de ter uma vida melhor do que a sua, tendo possibilidade de ter uma profissão e uma possível ascensão social.

Corroborando para análise desse objeto de pesquisa, o autor Carlos Ginzburg em sua celebre obra *O Queijo e os Vermes* (GINZBURG, 1987), analisou e decifrou a vida do moleiro, mostrando uma diferenciação para trabalhar com sua fonte, e sua metodologia recebeu diversos adeptos. Chalhoub em sua obra *Visões de Liberdade* (1990) cita o método de Ginzburg de investigação com as ideias de Morelli, afirmando que ele conseguiu observar aspectos nunca analisados, colaborando em muito para o ofício do historiador. O autor Chalhoub, que muito contribuiu para esse trabalho, trouxe-me essa mesma ideia, de decifrar a vida de Cândida e de Cândido tentando compreender a importância dos requerimentos apresentados.

Dessa maneira, temos que indagar a fonte estudada de maneira cuidadosa e tentar compreende o significado das petições para Cândida. Ela inicia o seu discurso escrito com

uma fala imponente, apresentando-se como “Cândida, preta liberta”. Ao se colocar dessa forma, com essas primeiras palavras, ela define não só o seu espaço na sociedade, mas também afirma-se como, Cândida mulher negra, liberta dessa nação.<sup>5</sup> Em janeiro de 1875 o requerimento de Cândida foi endereçado a Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra do Rio de Janeiro, solicitando ajuda para o seu filho Cândido, que era menor de idade e não tinha condições de mantê-lo e nem educá-lo. No texto do requerimento, escrito a partir das ideias de Cândida, ela manifesta o desejo que o seu filho tivesse um “futuro” e indica a Companhia de Aprendizes de Artífices como uma solução para os seus problemas.

Em uma das passagens do requerimento de Cândida, dirigido ao Governo Imperial lemos: “*Cândida preta liberta requeiro em janeiro do corrente anno, para que seu filho o menor Cândido fôsse admitido na Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra da Côrte, visto não ter a suplicante os necessarios meios poder educá-lo.*” (AHEX, Código 806). Em resposta, recebeu recomendações do que era necessário conseguir uma vaga para seu filho.

Sobre esta pretensão, cumpre-me informar a V.EX. que só como addido poderá ser esse menino admitido, depois de haver completado a idade de 7 anos, exigidos pelo regulamento em vigor, se satisfizer as outras condições regulamentares, visto provar a suplicante, com os documentos anexos, que realmente é pobre, bem como que seu filho tendo nascido escavo no dia 1<sup>a</sup> de abril de 1868, fora libertado com ela em 22 de maio de 1873, sob condição, porém, de servirem ao senhor em quanto este viver, pelo que me parece necessario que a requerente também apresente a certidão de óbito do seu libertador. (AHEX, Código 806, 1975).

A resposta positiva do arsenal, “*De benevolência do Governo Imperial atento a triste condição em que se acha. Parece a esta seção que o filho da suplicante só por graça especial pode ser mandado admitir na Companhia de Aprendizes Artífices d’aquela Arsenal até que haja vaga e, que possa entrar*” (AHEX, Código 806, 1975). Com a resposta da Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra do Rio de Janeiro requerimento de Cândida foi incluso, o que seria um dos passos mais importante em sua estratégia.

---

<sup>5</sup> Arquivo Histórico do Exército Brasileiro (AHEX), no Rio de Janeiro, requerimentos originais da Cândida, pasta Africanos Livres código 806, 1975.

O referido diretor informa que é exato o que alega a suplicante, afim como que o menor de que se trata tem atualmente a idade regulamentar e a requerente já apresentou a certidão de óbito de seu libertador que então faltava para justificar a sua liberdade e de seu filho. Depende, pois, de graça o que deseja de novo solicitar a pelicionaria, que realmente pareceu digna. (AHEX, Código 806, 1975).

Para conseguir incluir o seu filho em uma educação pública com instrução especializada a única maneira seria através da autorização do Governo Imperial. Então, sua estratégia não se restringia apenas em solicitar uma vaga, mas também de mobilizar argumentos que lhes ajudaria a ter considerado o seu pedido. Afinal, não foi suficiente a resposta de aceitação do seu filho por “Graça”, ela necessitou elaborar um discurso mais direcionado e que exaltasse a sua condição de vida para embasar o seu pedido, avisando que ainda não tinha concluído o processo de inclusão de seu filho Cândido, mesmo com todas as especificações preenchidas. Acrescentado:

cada vez se tornão mais críticas suas circunstâncias; vem novamente com o mais profundo respeito implora a Vossa Majestade Imperial a graça de mandar que seja o mesmo seu filho adido naquela Companhia, a fim de livrá-lo das garras da miséria e de modo, que para o futuro este possa ser útil a sua pátria. A suplicante confiando no paternal coração de Vossa Majestade Imperial. (AHEX, Código 806, 1975).

Destaca-se no requerimento de Cândida, conforme citado acima, a sua parte final: “*A suplicante confiando no paternal coração de Vossa Majestade Imperial*”. Essa abordagem pode ser entendida como uma estratégia. Analisando a carta da liberta Maria Rosa enviada à Imperatriz nas reflexões da autora Giselle Venâncio (2017), podemos compreender como funcionava o mecanismo de petições, realizados por homens e mulheres excluídos socialmente. O documento apresenta os recursos que Maria Rosa, negra liberta, utilizou para conseguir a liberdade para sua filha, Ludovina. Nessa petição, por meio da carta, sua argumentação pode ser analisada com aspectos que ressaltam elementos do apelo maternal, além de uma escrita em primeira pessoa, mesmo que a petição não tenha sido de fato escrita por suas próprias mãos. Maria Rosa, com seu pedido formal escrito, conseguiu conquistar a liberdade da sua filha, constituindo-se como uma estratégia utilizada naquele contexto histórico e que continuou por séculos.

Giselle Martins Venâncio analisou a carta de Maria Rosa enviada à Imperatriz, na qual solicitou por caridade a liberdade de sua filha Ludovina, que era adoecida, tinha 36 anos e 3 filhos. Assim, Maria Rosa utilizou-se da palavra “amor materno” para reafirmar o seu pedido e tentar ser ouvida. E dessa forma, conseguiu alcançar a graça para a sua filha, que foi liberta juntamente com outros escravizados. A semelhança da petição de Cândida com a de Maria Rosa é notável, pois ambas utilizaram-se do recurso escrito e da lógica sócio-cultural de sua época para construir os seus argumentos, aproximando-se do seu interlocutor. A carta de Maria Rosa será utilizada no Livreto.

O pedido de Cândida foi aceito como um favor concedido para a “preta liberta”, como um ato magnânimo e benevolente do governo Imperial. As burocracias existentes formaram barreiras para que ela não conseguisse de imediato a entrada de seu filho na Companhia de Aprendizes. Assim, a história de Cândida evidencia estratégias de mulheres negras livres para alcançarem a admissão de seus filhos nos meios educacionais da época, com requerimentos que solicitavam diretos ao governo. Nesse cenário, observavam que o “futuro” melhor para os seus filhos dependia de sua inclusão nos meios educativos para eles disponibilizados pelo governo imperial. Cândida, em sua luta de uma mulher negra liberta e pobre teve que escrever mais de uma vez avisando que não tinha ainda sido concluída a inclusão do seu filho na vaga prometida.

Dessa vez a sua solicitação foi escrita buscando tocar o coração do seu leitor, confiando no amor paternal. Não bastava ser liberta, deveria provar que era merecedora. No dia 24 de setembro de 1874, mais uma resposta positiva para o seu requerimento foi dada, o diretor do Arsenal de Guerra da Corte deixou claro que estava incluso o requerimento. Mas Cândida realizou em janeiro outra petição, reforçando que sua situação tinha se agravado e por isso era legítima a sua busca para garantir a educação de seu filho o mais breve possível. A documentação necessária para reconhecer a sua condição de liberta e a do seu filho foi solicitada e apresentada: *“O referido diretor informa que é exato o que se alega a suplicante, afim como que o menor de que se trata tem atualmente a idade regulamentar e a requerente já apresentou a certidão de óbito de seu libertador que então faltava para justificar a sua liberdade e a de seu filho.”* (AHEX, Código 806, 1975).

Analisamos que a graça foi concedida para Cândida, mas mesmo tendo sido concedida ela teve que provar que eram libertos e aguardar por uma vaga. São discursos de uma época de excludente na educação de meninos negros escravizados na educação. Cândida

com sua perseverança mostra-se empenhada em garantir um futuro melhor para o seu filho, que era liberto. Fica em evidência que Cândida tinha “consciência” de que o Arsenal do Exército poderia instruir o seu filho, abrindo-lhe outras possibilidades para o seu futuro. Podemos indagar sobre a existência de um ideal de formação militar os filhos de africanas e seus descendentes, reforçado pelo final da Guerra do Paraguai na sociedade brasileira.

A Companhia de Aprendizes de Artífice, desde 1818, funcionava na forma de internato, onde os meninos se alimentavam, dormiam, e tinham aulas de primeiras letras (ler, escrever e contar). Também tinham disciplinas específicas, como exemplo: desenho e religião. Recebiam o valor de meio soldo e participações em dinheiro quando trabalhavam nas oficinas. Só podiam sair aos domingos e feriados. Mas o que era algo lucrativo já que não pagavam pela estrutura que os abrigava, pela alimentação e as roupas, por exemplo. Esses meninos ficavam reclusos até conseguirem se manter financeiramente por seus próprios meios, pois a oportunidade que recebiam no Arsenal era a de conseguir um ensino básico e também uma formação com especificidades técnicas. Deste modo, eles tornavam-se um potencial de mão de obra para o próprio Arsenal.

No entanto, uma questão de hierarquia é necessária ser analisada, quando se pensa em uma trajetória na carreira militar para esses menores pobres. Na prática muitos desses meninos oriundos de orfanatos e pobres eram colocados em atividades de baixa patente e inferior. A maioria dos órfãos e crianças não tinha vocação para o ofício, mas que ainda teria a opção de fazer parte como músico e no caso de tentarem serem sargentos nota-se que a formação escolar era extremamente necessária para ter base na realização das provas. No entanto, permanecer no Exército podendo ascender dentro da carreira, como já dito, era algo muito difícil. Vale ressaltar que em 1872 houve uma mudança das Companhias de Aprendizes, para os Arsenais de Guerra. A partir daquele ano foi definido que os meninos de 7 anos a 12 anos poderiam ingressar nos Arsenais, desde que já estivessem vacinados, e ficariam nas Companhias até a idade de 16 anos, quando teriam sua transferência para as Companhias de Operários Militares ou Depósitos de Aprendizes Artilheiros se quisessem continuar na trajetória militar. (CASTRO, 1996).

Dessa forma, notamos que mais pessoas libertas na condição de pobreza na sociedade Imperial tentariam conseguir a entrada dos seus filhos nas Companhias de Aprendizes dos Arsenais. Assim, podemos evidenciar como a experiência de liberdade estava mudando o pensamento dos menos favorecidos, possibilitando sonhar com um futuro para seus filhos.

Com as mudanças estruturais da sociedade brasileira do século XIX, ditas acima, os filhos de funcionários do governo também poderiam solicitar uma vaga nas Companhias, o que, de certa maneira, demonstra como para a população pobre tornava-se importante a educação e instrução para os seus filhos.

Todavia, refletindo sobre os meninos negros libertos que conseguiam ser inseridos nas instituições militares de ensino, jovens entre 7 e 16 anos, como já dito, tinham uma longa trajetória para tentar alcançar algum “status” nas corporações. O Exército era um meio de conseguir algum tipo de ascensão na sua vida social. Provavelmente para os menores que iniciavam sua jornada essa noção da carreira ainda não era tão evidente, a da profissão militar. Porém eram formados para pensarem em uma “Nação”, pois seriam os “cidadãos” padrões em uma sociedade heterogênea, o bom soldado. Assim, é fundamental ressaltar que não era normal a presença significativa de indivíduos negros em postos elevados, da hierarquia das instituições públicas e privadas, e o Exército brasileiro foi a primeira instituição a absorver os negros, mas não previa um crescimento de carreira igualitário entre brancos e negros. (CASTRO, 1996).

Nessa perspectiva, o Arsenal estava possibilitando uma oportunidade de melhoria, e o serviço que prestaria na Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal de Guerra do Exército Brasileiro, não seria sua primeira experiência de trabalho, pois esse menino nascido na condição de escravizado já bem conhecia o nome “trabalho”. Afinal, sua mãe foi escravizada por um longo período. Portanto, a realidade que sua mãe projetava na Companhia estava relacionada a uma vida melhor, na qual o seu trabalho renderia um salário e a possibilidade de quando tivesse adulto conseguir manter a sua própria família. Cândida sabia que não teria condições de educá-lo, como já dito, mas também sabia que a instrução em algum ofício seria algo que contribuiria para sua formação e para poder viver melhor.

Até aqui analisamos como as estratégias de Cândida foram capazes de lhe fazer alcançar o objetivo da vaga para o seu filho. Sua visão a respeito da educação e da instrução integrava a mentalidade do século XIX. Todavia, é necessário, como já dito, observar que essa oportunidade de inserção dos filhos de mães libertas nos Arsenais não se desdobrava em trajetória profissional de ascensão na hierarquia militar para quase todos esses meninos pobres, sendo mais uma capacitação para incorporá-los nas fileiras dos exércitos. Assim os cargos maiores ficariam para os filhos de oficiais e pessoas com recursos na sociedade.

Corroborando com o que foi dito, (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.), 2000) afirmam que quando analisamos os sistemas educacionais não podemos associar a ausência de estudos dos pais e avôs, com o futuro dos seus filhos e netos, pois mesmo com pouca ou quase nenhuma escolaridade, foram capazes de instigar suas gerações futuras a seguirem um caminho na busca por uma educação. O que expressa como a preocupação de mães negras em conseguirem vagas em instituições de ensino públicas para os seus filhos visavam, estrategicamente, a possibilidade de conseguirem uma posição melhor do que a que elas tiveram. A luta de Cândida, estabelecia mudança não só para Cândido, mas para o legado familiar dessa mulher.

Os menores recebiam sim uma oportunidade única, mesmo que fosse muito distante uma real ascensão na hierarquia da carreira militar. Todavia alcançavam uma vida digna, conseguindo ferramentas para manter-se nessa sociedade. Não que isso fosse pouca coisa para esses meninos que já nasceram com quase nada de recursos. Os menores aprendizes compunham um segmento social importante, por constituírem uma boa mão de obra que seria incorporada a cargos subalternos, como para o exercício da função antes dos 18 anos. Essa formação em grande escala foi importante para as corporações, não podendo tal vaga ser vista apenas como uma “graça” alcançada, afinal esses meninos tinham que fazer por merecer dia após dia pela a sua entrada naquele local.

Em suma, a análise dos requerimentos de Cândida são vestígios sobre a lógica escravista e excludente da sociedade do Brasil Imperial. Compreender o contexto no qual se desenvolviam concepções distintas sobre a educação e, ao mesmo tempo, as perspectivas de mulheres libertas sobre a importância da necessidade de lutar pela possibilidade dos seus filhos estudarem e terem uma profissão. As experiências de liberdade promoviam novas possibilidades. Cândida não sabia quanto tempo ainda teria de vida, deixou claro que o seu quadro de saúde estava agravando e por isso a sua preocupação. Sua luta e resistência como mulher negra liberta tornou-se notável, e essa fonte histórica apresenta interessantes possibilidades de trabalho para serem desenvolvidas em sala de aula. Acredito que a proposta a seguir, o Livreto, abrirá novas formas de aprendizagem no ensino de história.

## PRODUTO PEDAGÓGICO

### Livreto para todos os educadores

**Mulheres negras na história do Brasil Império: analisando os requerimentos de Cândida, “preta liberta”, em sala de aula (1875).**



A partir da análise dos requerimentos de "Cândida, preta liberta", que buscava inserir o seu filho Cândido na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército, no Rio de Janeiro, em 1875, propomos abordar em sala de aula os temas das mulheres negras e da infância de crianças negras na História do Brasil Império. Dessa forma, o intuito desse Livreto é

contribuir para a construção de novas abordagens em sala de aula no ensino de História que dialogue com a história da África e a história dos (as) africanos (as) e negras (as) no Brasil, contemplando-se, dessa forma, a lei n.11.645 de 2008.

## **Organização**

O livreto como ferramenta didática está organizado em torno de quatro aulas, 50 minutos cada, e tem como objetivo motivar os educadores que atuam no ensino básico a trabalharem com seus alunos e alunas a temática das mulheres e crianças negras no contexto do governo de D. Pedro II (1840-1889). Em seu desenvolvimento, propomos atividades para serem utilizadas no ambiente escolar, ou para estimular novas abordagens didáticas partindo desse material pedagógico. Assim, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de um ensino plural nas salas de aula de história, que priorize os indivíduos que antes foram minimizados historicamente. Dessa forma, o ensino de história precisa priorizar o sujeito crítico e construtor do seu próprio conhecimento e para isso, precisa se reconhecer como um sujeito histórico. Como educadores precisamos refletir sobre isso, conforme Paulo Freire:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participação de sua construção. (FREIRE, 2019, p. 67).

O livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), da autora bell hooks, apresenta aspectos importantes sobre uma educação libertadora, deixando evidente a participação de Paulo Freire em sua formação como educadora. A educação em crise é um fato colocando por hooks, e é inegável por todos os educadores que analisando nossa atual situação pandêmica a crise é mais acentuada. Na leitura de sua obra podemos refletir que: “*o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracteriza o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.*” (HOOKS, 2017, p. 21). Assim, o prazer de ensinar como ato de resistência e o fio condutor para uma educação libertadora, que desafia as estruturas tradicionais e colabora em pensar em como

promover o Livreto, aqui proposto, em sala de aula, no ensino de história. Acrescentando, com Freire:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes [...], a educação problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2014, pp. 94-95).

Dessa forma, o próprio entendimento do ato de ensinar precisa ser historicizado, pois com a facilidade ao acesso as informações não pode-se continuar perpetuando o entendimento do professor como o único que possui conhecimento “verdadeiro”. Assim, nunca foi tão importante desnaturalizar o ato de ensinar, para compreendermos que existe muito mais que transmitir saberes aos seus alunos. Estamos construindo uma epistemologia no ensino de história diariamente. Pois sabemos que cada sala de aula produz conhecimentos específicos e próprios, na relação entre educadores e educandos. (ROLDÃO, 2007). Portanto, a partir das reflexões realizadas acima, podemos iniciar as propostas de atividades pedagógicas.

### **Parte I – Proposta de atividade didática pedagógica**

**Atividade:** Proposta de uma sequência didática, formada por algumas atividades, que podem ser modificadas conforme a necessidade de cada docente.

**Série indicada:** 2º ano do Ensino Médio, mas pode ser adaptada para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

**Tempo de duração:** Quatro aulas (50 minutos de duração cada).

**Justificativa:** Em conformidade com a promulgação da lei n. 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino de História da África nas escolas brasileiras, bem como a relevância na historiografia dos estudos da história das mulheres e das relações de gênero, abordar a trajetória da “preta liberta” Cândida dentro do conteúdo curricular de História no ensino

básico apresenta-se como uma ótima oportunidade para a reflexão acerca dos temas da: escravidão, cidadania, exclusão social, racismo, relações de gênero, infância e ensino no contexto do Brasil do segundo reinado.

**Conteúdos trabalhados:** Seguindo a concepção de conteúdo proposta por Zabala (1998) essa proposta trabalha os conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.<sup>6</sup>

**Objetivos:** O objetivo geral é abordar a partir do requerimento de Cândida a temática da luta e resistência de figuras femininas negras no Brasil, como também a infância negra no Brasil Império. Os objetivos específicos são:

1. Desenvolver a leitura e interpretação de documentos históricos.
2. Compreender as estratégias utilizadas por mulheres negras libertas no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, Corte Imperial, para melhorar as suas condições de vida e a de seus filhos.
3. Trabalhar o conteúdo da escravidão no Brasil durante o segundo reinado.
4. Compreender as ações e lutas de escravizados (as) e libertos (as) no contexto histórico em questão.
5. Comparar o papel de mulheres negras no contexto da sociedade imperial da segunda metade do século XIX, com o papel de mulheres negras contexto social do Brasil na atualidade.
5. Colocar em ação o trabalho de pesquisa.
6. Exercitar a exposição oral de ideias e argumentos, de forma respeitosa e ética.

**Desenvolvimento:** Divididos em Aula 1, aula 2, aula 3 e aula 4.

**Avaliação:** Avaliação processual através de atividades em sala de aula de leitura e interpretação de documentos e texto e do seminário apresentado.

## **Aula 1 - Um trabalho de detetives em sala de aula.**

O primeiro passo do docente deverá ser retomar os assuntos (conteúdos factuais e conceituais) já trabalhados durante o bimestre, tais como:

- Os projetos de abolição lenta e gradual da escravidão do Estado Imperial: o significado das leis do ventre livre (1871) e dos sexagenários (1885) para os africanos e seus descendentes;

---

<sup>6</sup> Zabala realiza uma divisão entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, todos possuem sua importância no processo de aprendizagem do aluno (a). Para Zabala se quisermos trabalhar a função social é necessário aplicar um ensino integral. Em que seja contemplado várias capacidades, dialogando com várias disciplinas.

- As transformações urbanas do Rio de Janeiro, a Corte Imperial: crescimento das cidades, industrialização e diversificação econômica e social, expansão da malha ferroviária;
- O cotidiano social e as tensões existentes no espaço urbano do Rio de Janeiro, do ponto de vista da população africana e de seus descendentes escravizados (as), libertos (as) ou livres;
- O surgimento do movimento abolicionista no Brasil;

Esta parte inicial da atividade está centrada numa proposta lúdica de investigação dos alunos e alunas, visando o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais da leitura e interpretação. Para isso, propomos um exercício de análise de dois requerimentos apresentados por Cândida à Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra do Rio de Janeiro. A ideia é que os alunos e alunas se sintam como detetives que vão decifrar o documento histórico. Nesse momento a orientação é pedir para utilizarem uma caneta, lápis ou marca texto as palavras que ainda não conhecem, poderem procurar no dicionário, assim como, para destacarem as informações importantes nesse primeiro requerimento, que os ajudem na identificação da nossa personagem principal e de sua história. Lembrando que o conhecimento que iremos mobilizar é pautado na paleografia e por isso os educadores devem realizar uma leitura antecipada dos documentos para melhor compreensão.

Dando continuidade, é importante enfatizar que na atividade da próxima aula haverá um questionário para ser respondido em grupo. Seria interessante uma leitura individual dos requerimentos, sugerimos que o docente realize uma roda de conversa na turma estimulando que os alunos (as) cometem sobre as informações que selecionaram do documento. Ao final elaborem na lousa de forma coletiva as principais informações encontradas sobre Cândida, deixando que os educandos (as) tenham autonomia em suas composições.

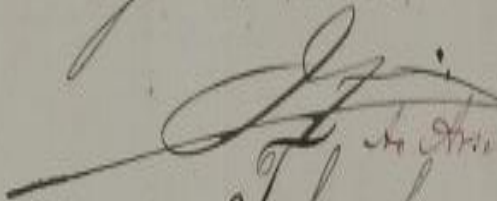
- **Realize uma leitura com calma e atenção dos requerimentos abaixo, que encontra-se dividido em partes.**

N.º 20 Directoria do Arsenal de Guerra da Corte  
Rio de Janeiro, em 16 de Janeiro de 1875

Seja admittido quanto houver vaga,  
de catujins ou engenheiros de  
armamentos.

M.º e C.º S.º

18 de Janeiro de 1875

 do Arsenal em R.º 1-75.

Tenho a honra de restituir a V.ª C.ª, o incluso requere-  
mento em que a pretta liberta, Candida, pede, al-  
tando de idade de legando pobreza, para que seu filho de nome Candido,  
seja admittido na Companhia de Aprendizys Artífices  
deste Arsenal.

V. Ex.<sup>a</sup>, que só como addido poderá ser esse menor  
admittido, depois de haver completado a idade de 14 annos,  
caigida pelo Regulamento em vigor, se satisfizer  
as outras condições regulamentares, visto provar a  
supp.<sup>o</sup>, com os documentos annexos, que realmen-  
te é pobre, bem como que seu filho tendo nasci-  
do escravo em 1.<sup>o</sup> de Abril de 1868, fôra libertado  
com ella em 22 de Maio de 1873, sob condição,  
porém, de servirem ao Senhor em quanto este viver,  
pelo que me parece necessario que a requerente  
tambem apresente a certidão de obito do seu li-  
bertador.

Deus Guarde a V. Ex.<sup>a</sup>

M.<sup>o</sup> e C.<sup>mo</sup> Sr.<sup>o</sup> Senador João José de Oliveira Junqueira  
Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios da Guerra.

da benevolencia do Governo Imperial attenta a triste con-  
dição em que se acha.

Parece a esta Secção que o filho da Suppli-  
cante si por graça especial pöde ser mandado admittido  
na Companhia de Aprendizices Artifices d'aquelle Ar-  
senal até que haja vaga em que possa entrar.

O Chefe de Secção

Carlos Antonio Lora e Yano

Parte III

Em 13 de Setembro de 1848  
O nome do filho do Sr. João de  
Guerra ad. João de Guerra  
de Porto para informar.

Senhor

Candida, preta liberta, re-  
querer ao Juiz de Comarca como  
para que seu filho o menor Candido  
fose admitido na Companhia de  
Aprendizes Artifices da Arma de  
Guerra do Porto, visto nas terças  
plicas os necessarios meios para  
poder educal-o.

...quele meu, porem,  
 foi expedido um Aviso mandan-  
 do admittir o referido menor quan-  
 do houvesse vaga na citada Com-  
 panhia, e como ate esta data nao  
 consta a Supplicante, que se tenha  
 dado vaga alguma, e entretanto  
 cada vez se torna mais criticas,  
 suas circumstancias, e com acrimonia  
 te com o mais profundo respeito  
 impetras de Vossa Magestade  
 Imperial a Graça, de Mandar,  
 que seja o mesmo seu filho adalide  
 naquelle Companhia, a fim de  
 teral-o das garras da miseria, e  
 de modo, que possa e futuro elle  
 possa ser util a sua Patria.  
 A Supplicante confunde no Patro-  
 nal Coracao de Vossa Magestade  
 Imperial.

Rio de Janeiro em  
 1875.

A cargo da Supplicante  
 O Antidocto e humilde...



C. P. M. Ce

## **Aula 2 - Atividade: Investiguem e descubram.**

Para conseguir uma melhor comunicação entre os alunos e alunas e promover um encontro de ideias, propomos dividir a turma em grupos de até 4 pessoas. Após a leitura inicial realizada na aula anterior, propomos a dinâmica de uma nova leitura do documento só que agora em grupo. Essa estratégia tem a intenção de facilitar as discussões, partindo das observações realizadas pelos grupos de estudantes. Propomos abaixo algumas perguntas para guiarem os primeiros passos dessa investigação mais aprofundada sobre o documento.

### **Questionário para os educandos (as): Investiguem e descubram:**

1. Qual é o período histórico desse documento?

Espera-se que os alunos e alunas consigam localizar as datas e transformar em números romanos, concluindo que trata-se de um documento do século XIX.

2. Quais são os personagens principais?

Conforme a realização da leitura, espera-se que os educandos consigam observar Cândida e Cândido, como os personagens principais.

3. Para quem foi escrito os requerimentos lidos?

Espera-se que as leituras coletivas lhes possibilitem identificar que o requerimento era dirigido para Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra do Rio de Janeiro.

4. Sobre o que trata-se esses requerimentos?

Partindo da interpretação, espera-se que compreendam que as petições de Cândida solicitavam do governo imperial uma vaga para o seu filho como aprendiz na Companhia de Aprendizes do Exército.

5. Existem palavras diferentes dos dias de hoje?

Resposta pessoal. Espera-se que os (as) estudantes comentem sobre as palavras que destacaram no texto impresso, trazendo suas respostas individuais para o debate.

6. O que mais chamou atenção?

Resposta pessoal. Aproveite os comentários dos (as) estudantes para aprofundar a discussão de determinadas temáticas que surjam no momento da aula.

7. Qual é o contexto histórico desse documento?

Espera-se que os alunos e alunas relacionem o documento com o conteúdo das aulas de história anteriores, e concluam que o requerimento foi produzido no contexto histórico da década de 1870. O requerimento é de 1875, anos após a lei do Ventre Livre (1871). Assim a proposta apresenta a conexão das aulas com o documento estudado.

8. Consegue observar alguma luta ou resistência nesse documento histórico?

Resposta pessoal. Espera-se que os (as) estudantes identifiquem a luta de Cândida, mulher preta liberta, para conseguir uma vaga para o seu filho na Companhia de artífices do exército como uma estratégia para melhorar as suas vidas.

9. Quais argumentos utilizados por Cândida em seu requerimento para ter sua voz ouvida?

Após as leituras e os debates internos no grupo, espera-se que possam identificar os argumentos da pobreza e da condição de liberta e liberto (o seu filho) como uma estratégia mobilizada para solicitar a vaga para o governo imperial.

10. Os requerimentos lidos acima apresentaram algum impacto social para você? Explique.

A proposta é conseguir ligar os requerimentos com documentos atuais, que apresentem suas ideias.

➤ Concluindo as atividades propostas, acima, sugerimos que os educandos possam trocar suas respostas oralmente em sala de aula, respeitando a individualidade de cada um, promovendo um ambiente de aprendizagem coletiva.

### **Aula 3 - Atividade: Debatendo e aprofundando.**

Esta aula tem o objetivo de relacionar os requerimentos de Cândida dirigidos para a Companhia de Artífices do Exército, trabalhados na aula anterior, ao contexto histórico no qual ele foi produzindo, e de refletir sobre os significados da liberdade e da educação para

africanos (as) e seus descendentes na segunda metade do século XIX. Para tanto, apresentaremos outros documentos e textos aos estudantes para conduzir a discussão.

Comente com os (as) estudantes sobre a atenção que devemos ter ao analisar uma fonte histórica e que a própria forma de entendimento do significado da palavra liberdade no século XIX variava conforme os contextos e a perspectiva dos sujeitos históricos envolvidos. Em determinados casos ser livre para africanos (as) e seus descendentes significava o fato de viver distante da tutela e casa do seu senhor, seria a liberdade de ir e vir. Outras vezes, o significado da ideia de liberdade foi lida como a possibilidade de manutenção da família escravizada, proteção do seu núcleo familiar, sem riscos de perder um de seus membros em alguma comercialização do seu senhor. E por diversas vezes, a liberdade foi entendida como a vicissitude do negro de não mais servir a nenhum senhor. (CHALHOUB, 1990).

Em seguida proponha a leitura do primeiro texto de apoio, que servirá para refletir com os alunos e alunas sobre as maneiras de se alcançar a liberdade no século XIX desenvolvidas por africanos (as) e seus descendentes, sempre acompanhadas de estratégias, lutas e resistências.

O primeiro texto de apoio trata-se de fragmentos do livro **Visões de Liberdade** do autor Sidney Chalhoub (1990), que conseguiu através de uma grande análise documental em arquivos, especialmente no Arquivo do Primeiro Tribunal do Júri, observar diversos processos envolvendo negros (as) livres ou libertos (as). Sua tentativa foi de compreender os significados da liberdade para escravizados (as) e libertos (as) no século XIX no espaço da cidade do Rio de Janeiro, Corte Imperial.

### **TEXTO 1:**

Durante a leitura do texto abaixo, destaque as diferentes formas de se conseguir a liberdade: por meio das cartas de alforria concedidas pelo senhor (a), de testamentos e inventários, como também a por pia batismal<sup>7</sup>. Outra forma eram as alforrias concedidas na justiça, por meio de processos de ações cíveis de liberdade nos tribunais, conforme os casos apresentados no texto lido. O autor Sidney Chalhoub aponta outros meios de se conseguir a liberdade, como: *“por indenização pelo escravo do seu preço ao senhor (auto-compra), ou com o estabelecimento de condições a serem cumpridas pelos libertados, em geral prestação*

---

<sup>7</sup>Pia batismal, tratava-se de alforrias concedidas, liberdade, no momento que uma criança recém-nascida como escrava realizava o ritual católico do batismo, iniciando sua vida cristã diante da Igreja.

*de serviços por um tempo determinado ou não (tal como servir ao senhor até a morte)”* (CHALHOUB, 1990, p. 33).

Em seu estudo Chalhoub identificou diversas experiências de liberdade entre africanos (as) e seus descendentes na cidade do Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XIX. A partir da análise de uma série de documentos percebeu que a conquista da liberdade não indicava de fato que um sujeito era livre. Em quase todas as situações analisadas o pesquisador percebeu como existiam observações a serem cumpridas por parte do escravizado (a) para que conseguisse alcançar a liberdade negociada com o seu senhor ou sua senhora.

Nesse momento da aula recupere a personagem Cândida, tema da aula anterior. Informe que ela se encontrava em uma liberdade condicionada, obrigada a trabalhar para o seu senhor enquanto ele estivesse vivo. Como ele morreu ela conseguiu conquistar a sua liberdade e a seu filho de maneira mais concreta. Abaixo temos um texto anexado, **Vida de Peteca: Entre a propriedade e a liberdade.**

naram como o material de que disponho para este capítulo deveria ser apresentado. Machado estava criando a partir de uma experiência histórica particular, produzindo um texto de auto-esclarecimento e de atuação. Acima de tudo, ele estava tentando rir de uma situação que o angustiava, e tirando partido de uma circunstância favorável: as crônicas da série "BONS DIAS!" eram publicadas anonimamente, e os contemporâneos nunca chegaram a saber quem era seu autor.<sup>3</sup> As páginas seguintes são uma tentativa de defender a viabilidade da leitura que propus ao texto sobre a alforria de Pancrácio, e isto se faz através da reconstrução da trama, da densidade histórica das situações abordadas pela crônica. O meu texto é, então, um esforço de descrição e interpretação de mudanças históricas, mas receio que se torne também uma demonstração de como a memória da Abolição transformou em apologia ou em farsa o que foi, e é, fundamentalmente, luta e sonho de liberdade.

#### VIDA DE PETECA: ENTRE A PROPRIEDADE E A LIBERDADE

A história das desventuras da africana Rubina e de sua filha Fortunata pode ter começado naquele dia 8 de novembro de 1855, quando o senhor das escravas, Custódio Manoel Gomes Guimarães, faleceu sem deixar testamento.<sup>4</sup> Segundo as alegações de Rubina, por seu curador, em libelo de liberdade iniciado em junho de 1864, Custódio, já em seu leito de morte, pediu à mulher, d. senhorinha Rosa Guimarães, que concedesse alforria à preta africana em razão dos bons serviços que ela lhe havia prestado. Mas d. Rosa não parece ter feito caso da última vontade do marido, e Rubina entrou normalmente na partilha do inventário dos bens do falecido. O curador da escrava argumenta que a culpa de tudo cabia ao novo marido de d. Rosa, irmão do falecido Custódio e antigo caixeiro do mesmo, de nome Joaquim José Gomes Guimarães.

Segundo a versão dos fatos oferecida pelo curador, Joaquim havia logo se incumbido de administrar os negócios do morto, e pouco a pouco se insinuara também aos amores da viúva. O casamento acabou acontecendo em 1858, e Joaquim não deixava a esposa sequer mencionar o assunto da liberdade da preta Rubina. Joaquim parecia trazer d. Rosa completamente submetida a seus desejos, o que para o curador não era exatamente a raiz do problema: ao contestar algumas declarações prestadas pela ex-viúva nos autos, o defensor das escravas entende que

Diante de seu marido tornava-se ela incapaz de depor, em virtude da dependência em que está do mesmo seu marido, dependência que é muito natural, e indispensável para a vida conjugal.

Em outros momentos, o curador explica que Joaquim era "despótico", "de gênio violento", e que trazia sua mulher "subjugada aos seus caprichos".

O defensor das pretas podia achar muito naturais as relações conjugais entre d. Rosa e Joaquim, mas não se conformava de maneira alguma com a insistência do casal em ignorar a promessa oral de liberdade feita por Custódio pouco antes de morrer. A vontade do senhor quanto à alforria de sua escrava tinha de ser respeitada, e Rubina devia ser declarada liberta imediatamente. O casal de proprietários, no entanto, contou outra história ao juiz da segunda vara cível. Eles negaram que Custódio tivesse tomado qualquer resolução de libertar a africana, e d. Rosa explicou que o falecido lhe havia pedido apenas que se esforçasse para evitar que Rubina e sua filha Fortunata fossem vendidas como forma de saldar as muitas dívidas que deixava. A estratégia do casal, portanto, não é a de se negar a cumprir a vontade de Custódio quanto ao destino das escravas, mas sim argumentar que a vontade de Custódio era outra, e que, efetivamente, fora cumprida: as negras não haviam sido vendidas para possibilitar o pagamento de dívidas. O essencial aqui é notar que, apesar das diferenças entre as versões do curador e dos proprietários de Rubina, ambos os lados partem de um pressuposto comum: era a vontade de Custódio, o senhor originário de Rubina, que tinha de prevalecer na decisão sobre o destino da preta. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

O defensor das escravas, na verdade, atacou em bloco. Na mesma época em que movia a ação em favor da liberdade de Rubina, ele também lutava judicialmente pela alforria de Fortunata, a filha da africana. O curador levanta a suspeita de que Custódio havia desejado libertar mãe e filha no seu leito de morte. Além disso, ele denuncia que Fortunata havia recebido castigos cruéis, e solicita que a negra seja examinada. Essas duas investidas não parecem ter rendido muito: uma simples suspeita era pouco para fundamentar uma ação de liberdade, e os médicos que examinaram a escrava concluíram que ela não havia sido submetida a maus tratos.

Uma terceira tentativa do curador, no entanto, ocasionou uma acirrada batalha judicial. Joaquim Guimarães havia tentado vender Fortunata a um negociante de escravos por 1 conto e 500 mil-réis. O

defensor da cativa afirma que esta tinha o dinheiro necessário para comprar sua liberdade pelo preço que Joaquim estava pedindo ao negociante, e tenta obrigar o casal a aceitar na justiça a alforria da preta mediante a indenização. Segundo o raciocínio do curador, Joaquim, ao abrir o preço de Fortunata a um comerciante, havia dado à

mesma parda o incontestável direito de remir-se da escravidão, mediante aquela soma de 1 conto e 500 mil-réis, ou na que for avaliada a Juízo de peritos como se pratica nas desapropriações.

Joaquim Guimarães e d. Rosa se defendem longamente desse novo assédio. Eles denunciam que havia um "sedutor" por trás dos fatos, alguém que se prontificava a oferecer à parda o dinheiro da alforria, "induzindo-a a usar do procedimento constante destes processos; perturbando de mais a mais o sossego das famílias". A ação desse "tal sedutor", que continuava escondido, era ainda mais condenável porque desrespeitava "o artigo 179 parágrafo 22 da Constituição Política do Império", artigo esse que garantia os "direitos de propriedade dos [...] senhores dessa Escrava". Mais ainda, era falsa a afirmativa de que Joaquim Guimarães tivesse tratado da venda de Fortunata e mesmo de sua mãe Rubina,

sendo que quando fosse verdade, estava o Senhor delas no direito de o poder fazer pois que a cada um é permitido dispor de sua propriedade como e quando lhe convier.

O caso era difícil, e os próprios juizes encarregados de analisá-lo ofereceram interpretações diferentes. Antes de acompanharmos o desfecho dos autos através do exame do jargão jurídico, podemos explicitar melhor o que estava em jogo aqui através de outra divertida crônica de Machado de Assis na série "BONS DIAS!", texto este também transcrito e comentado por Gledson.<sup>10</sup> A crônica, de 11 de maio de 1888, mostra um narrador preocupado em descrever os ânimos exaltados daqueles dias nos quais a possibilidade da abolição da escravidão era intensamente debatida:

Toda a gente contempla a procissão na rua, as bandas e bandeiras, o alvoroço, o tumulto, e aplaude ou censura, segundo é abolicionista ou outra coisa [...].

O narrador, no entanto, não tinha uma opinião formada sobre a questão; ele ainda não conseguira arrancar "aos fatos uma significação", e por isso "não tinha parecer". Todo o dilema podia ser resumido assim:

Lá que eu gosto de liberdade, é certo; mas o princípio da propriedade não é menos legítimo. Qual deles escolheria? Vivia assim, como uma peteca (salvo seja), entre as duas opiniões [...].

Nessa crônica de 11 de maio, Machado é ainda mais explícito do que naquela sobre a alforria de Pancrácio no que diz respeito à importância do conflito entre o direito de propriedade e o princípio da liberdade na crise das décadas finais da escravidão. Os foros judiciários foram certamente uma das arenas privilegiadas nesses embates. Fortunata conseguiu uma primeira sentença favorável do juiz da segunda vara cível segundo o seguinte parecer:

Dos Autos consta, pelo que juraram as testemunhas, que o Réu delibrou alienar a Autora, nestas condições conhecida a intenção do Réu e tendo a Autora o preço da venda, é de direito que seja preferida, porque o estado de liberdade deve ser favorecido, segundo o expresso teor da Ordenação do Livro Quarto título 11 parágrafo 4 que em favor da liberdade determina ser muitas causas outorgadas contra as regras gerais de Direito. Não prevalece a alegação que faz o Réu em referência à amplitude do direito de propriedade; pois [...] que na hipótese vertente deve esse direito ser entendido de acordo com a ordenação [...].

Joaquim Guimarães e d. Rosa tentam embargar a sentença favorável à escrava com várias alegações. Reafirmam que nunca tinham pensado em vender Fortunata ou sua mãe Rubina, e muito menos "taxaram preço para se forrarem". As duas negras eram as únicas que possuíam "para o seu serviço" e, além disso,

Fortunata, parda, é uma perfeita costureira, sabe cortar e fazer vestidos, engomar, cozinhar, e pentear uma Senhora; Escrava pois de valor excedente a 2 contos de réis, e da qual não se desfaziam e nem se desfazem ainda pela quantia de 2 contos e 500 mil-réis.

Eles prosseguem tentando provar que as citações das Ordenações Filipinas que constam da sentença não se aplicariam ao caso em questão, já que não se tratava de "remissão de Mouro cativo", nem "libertar uma escrava porque seu senhor lhe desse maus tratos", ou "porque a quisesse vender para fora do Reino (Império) e lhe pusesse preço". O casal enfatiza, então, que não havia fundamento legal para o questionamento do direito de propriedade que possuíam sobre Fortunata.

Explique para os alunos e alunas que o ato de petição por meio da forma escrita era uma estratégia utilizada para acessar o governo Imperial, colaborando na luta por mais espaço social. Os requerimentos de Cândida são um exemplo dessa utilização da escrita para conseguir a inclusão do seu filho na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército em 1875. Outro documento histórico que será apresentado nesta aula é a carta de Maria Rosa enviada à Imperatriz. Maria Rosa era liberta e apelou pela libertação de sua filha escravizada Ludovina utilizando argumentos com linguagem relacionada ao amor materno, mesmo que talvez o texto não tenha sido de fato escrito por suas mãos. Com o seu pedido formal por escrito conseguiu a liberdade de sua filha, o que evidencia o sucesso do uso dessa estratégia como um meio para se alcançar a liberdade.

A leitura da carta abaixo será importante, pois apresentará uma outra mulher negra liberta, na data de 1886, 16 anos de diferença com a história de Cândida, que mobiliza sua petição para conseguir a libertação de sua filha. Giselle Venâncio (2017) refletiu sobre essas questões, envolvendo a própria cultura escrita. Maria Rosa conseguiu que sua filha fosse liberta por meio de sua carta. Cândida, conseguiu que seu filho fosse aceito no Arsenal do Exército, por meio de seu requerimento. Tanto Cândida como Maria Rosa apropriaram-se estrategicamente dos recursos que conheciam. Ambas, em seu tempo e em sua realidade, utilizaram-se da lógica sócio-cultural de sua época para construir os seus argumentos.

**Texto 2:**

## A carta de Maria Rosa

Maria Rosa havia escrito diretamente à Imperatriz, apelando:

A Sua Majestade Imperatriz do Brazil

Rio de Janeiro

Magestade (...)

Na fausta recorrença (?) de Vosso aniversário com a mais louvável intenção a Camara Municipal da Corte vai consolar a uns pobres infelizes a quem deve ( ) a aurora da liberdade esta festa da humanidade com que a Ilustríssima Camara quer eternizar (ilegível) o Vosso Aniversário deve fazer estremecer de jubilo a Vosso Magnanimo Coração porque demasia das provas já destes do Vosso Amor e da Vossa Caridade pela infeliz classe dos escravizados. Pois bem senhora, eu sou mãe de uma infeliz criatura (...) ainda sob o jugo do cativo e espero (ilegível) que vos dignareis indicar o nome para a Camara Municipal a fim de que possa entrar no número daqueles que no dia 14 do corrente irão obter a liberdade sob o Vosso Augusto Patrimônio. Minha filha, Ludovina, natural do Rio de Janeiro, tem 36 anos é escrava do Dr. José Pereira Peixotto. Eis que implora essa pobre mãe a Magnanimidade de Vossa Magestade, ao mesmo tempo que faz votos a fim de que este fausto aniversário se repita ainda por muitos e longos ano, sempre acompanhado da felicidade que tanto mereceis, juntamente a Vossa Augusta Família,

A liberta Maria Rosa

Rio de Janeiro, 06 de marco de 1886

---

A carta apela à caridade da imperatriz para a solução do problema. Maria Rosa usa argumentos que se relacionam ao amor materno, para, possivelmente, convencer sua interlocutora, também mãe, da legitimidade de sua demanda. Seu texto demonstra uma habilidade significativa a respeito das normas da escrita epistolar que pode indicar, talvez, que a carta tenha sido escrita por uma outra pessoa, mais acostumada aos domínios da cultura escrita.

É possível inserir a carta de Maria da Rosa na tradição das pesquisas realizadas por Russell Wood, que investigou o apelo direto de pessoas de “ascendência africana” aos monarcas portugueses, no Brasil do século XVIII (RUSSELL-WOOD, 2000, p. 307-332). Considerando que, nas sociedades de Antigo Regime, os dois poderes atribuídos aos soberanos eram os de punir e perdoar, e que a graça, ou o poder de absolver, era um dos traços distintivos da soberania, o encaminhamento de uma carta de perdão ou de uma petição à autoridade soberana era uma modalidade de ação da qual podiam usufruir inteiras comunidades, famílias, ou indivíduos singulares, fossem os envolvidos em processos judiciais ou os interessados em negociar sua situação em uma jurisdição superior e alternativa à local.

Também se pode compreender a carta de Maria Rosa na trilha das investigações produzidas por Natalie Zemon Davis sobre as cartas de remissão, documentos escritos diretamente ao rei em busca de perdão, por pessoas acusadas de cometer algum tipo de crime. A carta de Maria Rosa se aproxima desses documentos não por ser uma solicitação de perdão, mas por se tratar de uma escrita direta aos soberanos, com vistas ao alcance de um benefício não atingível pelos caminhos das instituições, muitas vezes, excessivamente burocratizados e inalcançáveis para as pessoas comuns.

Importante é perceber que o poder de conceder graças se manteve presente em modos e formas diversas, no interior das ordenações constitucionais e jurídicas do século XIX.

A partir das leituras dos documentos desta aula, assim como do requerimento de Cândida da aula anterior, observe coletivamente os pontos em comum na luta dessas mulheres negras libertas: Cândida, Maria Rosa. Esses documentos são exemplos do desafio da conquista da liberdade e das estratégias que essas mulheres utilizavam judicialmente, buscando por uma vida melhor para os seus filhos, mantendo suas famílias unidas em uma sociedade excludente.

O objetivo desta aula é propor para os estudantes uma comparação entre os papéis desempenhados por mulheres africanas e seus descendentes, na condição de escravizadas, libertas e livres, no contexto da segunda metade do século XIX, com a de mulheres negras brasileiras nos dias atuais. Já que a luta para cuidar dos seus filhos e filhas ainda é vivenciada por diversas mulheres trabalhadoras e sobretudo negras no Brasil da contemporaneidade. Vale salientar para nossos alunos (as) a importância de olhar historicamente para as mulheres afrobrasileiras e pensar como o acesso a educação, saúde e trabalho sempre foi um desafio para esse grupo social ao longo dos séculos.

Para tanto apresente aos estudantes um texto da autora Carolina Maria de Jesus. Em sua obra **Quarto de Despejo (1993)** analisando como uma mulher negra, com 3 filhos, moradora na favela do Canindé em São Paulo, na segunda metade do século XX, enfrentou os desafios de conseguir alimentar, educar e tentar promover um futuro melhor para seus filhos. Antes de trabalhar o texto apresente a autora aos estudantes. Pergunte se já ouviram sobre a história de vida de Carolina, ou, leram alguma de suas obras.

Ressalte que Carolina Maria de Jesus não era apenas mais uma escritora, e sim uma negra escritora importantíssima para o Brasil, uma trabalhadora periférica da grande São Paulo e mãe. Ao ler às páginas do seu diário nos deparamos com a fome que é a personagem recorrente de seus dias. Essa fome tem cor “amarela”, conforme Carolina. Observamos que a autora apresenta a fome, como um ser presente no dia a dia dos “favelados”. Podemos notar durante a leitura do **Quarto de Despejo (1993)**, que a fome tem som de dor no estômago, tem voz de choro e lamento. Carolina escreveu de forma tão poética, assertiva e política que não podemos deixar de utilizá-la em sala de aula. Segue abaixo um fragmento para ser utilizado como texto de apoio.

### TEXTO 3

13 de maio Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanta dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

- Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouco de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

- “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

...choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual - a fome! (JESUS, 1992, Pp. 30-31).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> O texto acima precisa ser lido pelos educandos. Sendo necessário ligar os conteúdos já trabalhados em sala de aula, observando a própria Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que declarava extinta a escravidão no Brasil. Contextualizando com o que Carolina diz ao final “eu lutava contra a escravidão atual – a fome!”. São recursos necessários para desenvolver o senso crítico dos alunos e alunas.

### **Roteiro do Trabalho**

Como realizar: este trabalho deverá ser feito em grupo de 4 estudantes;

Data de entrega: próxima semana (aula).

Identifiquem os nomes de todos os participantes do grupo.

Proposta: Ampliar as reflexões sobre as lutas de mulheres negras libertas no contexto do segundo reinado, década de 1970, relacionando-as com as lutas observadas por mulheres afrobrasileiras no Brasil na contemporaneidade, a partir de uma passagem da obra **Quarto de Despejo** de Carolina Maria de Jesus. Debater em sala de aula questões relacionadas à luta e vida de mulheres afrobrasileiras no século XXI,

Etapas:

1 - Recuperem as observações realizadas por cada um de vocês no decorrer das aulas desta investigação histórica. As anotações sobre os requerimentos de Cândida, dos demais documentos e textos de apoio trabalhados. Essas anotações servirão de base para os grupos construir os argumentos para o debate em sala de aula.

2 - A partir das anotações façam uma comparação entre as informações de cada pessoa do grupo formado, assim elabore um tema para o seu trabalho, para direcionar suas reflexões.

3 – Debate. Vamos ampliar as nossas reflexões e debater a importância do papel das mulheres negras na história do Brasil, pensando no contexto histórico estudado do segundo reinado, no século XX que trabalhamos com Carolina e até os dias de hoje. Todo o grupo precisa participar do debate, respeitando as opiniões diferentes e organizando de forma clara a exposição das suas ideias.

Recuperem as observações realizadas por cada um de vocês no decorrer das aulas desta investigação histórica. As anotações sobre os requerimentos de Cândida, dos demais documentos e textos de apoio trabalhados. Essas anotações servirão de base para os grupos construir os argumentos para o debate em sala de aula, em nosso próximo encontro. O nosso objetivo será discutir sobre a importância do papel das mulheres negras na história do Brasil, a partir da comparação entre as informações disponíveis no requerimento sobre a vida da liberta Cândida no contexto da segunda metade do século XIX e no fragmento do texto da segunda metade do século XX, de Carolina Maria de Jesus. Vamos ampliar as nossas

reflexões e debater a questão pensando até os dias de hoje, século XXI. Todo o grupo precisa participar, respeitem as opiniões diferentes e organizem suas ideias.

#### **Aula 4 – “Um possível trabalho bimestral” - Seminário em sala de aula com os alunos e alunas.**

Partindo do trabalho produzido pelos educandos, abordado acima, proponho transformar as discussões em debates abertos, compondo um seminário bimestral. Cada grupo será responsável por trazer um tema ao seminário, tema esse que já foi sendo desenvolvido por cada grupo, conforme os textos de apoio e suas pesquisas. Na orientação dos grupos podemos sugerir alguns possíveis temas, observe algumas ideias abaixo:

- As dificuldades cotidianas enfrentadas por Cândida, como negra liberta na segunda metade do século XIX.
- As mulheres negras no século XX no Brasil.
- As lutas de mulheres afrobrasileiras na contemporaneidade.
- As condições de vida de mulheres afrobrasileiras que são mães solas e pobres.
- As relações entre Cândida, Maria Rosa e Carolina Maria de Jesus.
- Analisando as estratégias utilizadas por Cândida para conseguir uma vaga para o seu filho na Companhia de Artífices do Exército.
- A fome ainda é um dos maiores problemas do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto trabalhado na presente pesquisa teve como objetivo central os docentes do ensino básico. Assim, pensando na sala de aula de História de forma plural com a utilização das petições, como estratégias, realizadas por Cândida “preta liberta” para o Governo Imperial para inclusão de seu filho na Companhia de Aprendizes de Artífices do Exército, no Rio de Janeiro em 1875. Partindo do pressuposto de transformação no cenário da segunda metade do século XIX no Brasil, com a possibilidade de liberdade para homens negros, mulheres negras, como também crianças negras. O que abria espaço para meninos negros libertos serem inseridos nas escolas públicas, que só era permitida para libertos, como também nos arsenais de guerra e oficinas de trabalho. Dessa forma, a maternidade de mulheres negras, a infância e o trabalho infantil de crianças pobres negras também são abordados aqui. Salientando a necessidade de criarmos ferramentas didático-pedagógica para incluir os temas sobre ensino de história e cultura afro-brasileiras no currículo de história de maneira mais efetiva, reafirmando dessa maneira a Lei 11.645/08 nas salas de aula do Brasil.

## REFERÊNCIAS

### 8. Fontes

#### Impressas

- Coleção de Leis do Império do Brasil – 1864, Página 160, vol. 1 pt (publicação original).
- Fragmento do jornal Gazeta de Notícias – Ano 1875/ Edição 00005.

#### Manuscritas

Arquivo Histórico do Exército Brasileiro (AHEx), no Rio de Janeiro, pasta Africanos Livres código 806 - Cartas de requerimento endereçado a Secretaria de Estado - Diretoria do Arsenal de Guerra da Corte em janeiro de 1875, por Cândida.

### 9. Referências bibliográficas

ABREU, Martha e PEREIRA, Matheus Serva. (org.) *Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil – Niterói: PPGHistória- UFF, 2011*\_\_\_\_JUNIOR, Manoel Batista do Prado. Capítulo: Conflitos e estratégias sociais em torno da liberdade: famílias escravas em Mangaratiba no século XIX.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX), p. 746. *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, 2016. (Online).

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo. Contexto. 2011.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. O Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro. Em: *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro. v. 28, 1996.

CHAGAS, Mário. MEMÓRIA E PODER: DOIS MOVIMENTOS. *Cadernos de Sociomuseologia*[S.l.],v.19,n.19

CHALHOUB, Sidney. *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História Social*, 2010. (Online).

CARNEIRO, Edison. Conferência pronunciada no CEAQ, em 1971, no programa de comemorações, nesta instituição, do centenário da Lei do Ventre Livre. 2012.

ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaios*, v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

FLORENTINO, Manolo Garcia & GÓES, José Roberto. *A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico (Rio de Janeiro, 1790 - 1850)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. Tráfico Atlântico e socialização parental entre os escravos do agro fluminense, séculos XVIII e XIX. *População e Família*. Em *CEDHAL-USP Humanitas*, n.1. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. De escravos forros e fujões no Rio de Janeiro imperial, *Revista USP*, São Paulo, n. 58, P. 106, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1921-1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Edição 58, 2019.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. 2015, p. 212.

LARA, Silvia H. Escravidão, cidadania e história do Trabalho no Brasil. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, São Paulo. UNICAMP, 1994.

MACHADO, Maria Helena P. T. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.8, n.16, p.143-160, mar.88-ago.88.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo. Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_ Os construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. *Almanack Brasiliense*, n.1, 2005, p. 11.

MATTOS, Hebe Maria. *Das Cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, séc. XIX*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

\_\_\_\_\_ Os combates da memória: escravidão e liberdade nos arquivos orais de descendentes de escravos brasileiros, *Revista Tempo* do Departamento de História da UFF, Niterói, 1998 (Online).

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. \_\_\_3. ed. - São Paulo , SP: Anita Garibaldi, 2020.

MORAES, Renata. Diante de Crises: teoria, história da historiografia e ensino de história hoje. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. *Livros e impressos: retratos do Setecentos e do Oitocentos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense: Publifolha, 2000.

REIS, João José. Prefácio. In: MAMIGONIAN, Beatriz G. *Africanos Livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil*. 1º Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo (Organizadores). *África, Margens e Oceanos: perspectivas da História Social*. Editora Unicamp, 2021.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional em *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

RUGENDAS, Jhoann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. 1835.

SALGADO, Manoel. A Escrita da História Escolar – Memória e Historiografia. Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Contijo \_ Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SALLES, Ricardo. *Nostalgia Imperial: A formação da Identidade Nacional no Brasil do Segundo Reinado*, Rio de Janeiro. Editora Ponteio, 2013.

\_\_\_\_\_. Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do Exército. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1990.

SCHARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma bibliografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. bras. Hist.* Vol.19, n.37, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educar e instruir A instrução popular na Corte imperial*. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SILVA, Carlos Leonardo Bahiense da and MELO, Victor Andrade de. Fabricando o soldado, forjando o cidadão: o doutor Eduardo Augusto Pereira de Abreu, a Guerra do Paraguai e a educação física no Brasil. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, vol.18, n.2, 1867.

SILVA, Eduardo, REIS, João José. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo. Companhia das letras, 1989.

SLENES, Robert Wayne. *Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SCHON, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos” em: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 218.

\_\_\_\_\_. Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13.

VENÂNCIO, G. M.; SECRETO, M. V.; RIBEIRO, G. S. (org.). *Cartografias da cidade (in)visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2017.

ZABALA, Miguel A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.