

**O que o jovem Manoel de Assumpção, negro e analfabeto, tem a nos ensinar?
Considerações sobre o uso de fontes no Ensino de História**

*What the young Manoel de Assumpcao, a black and illiterate man, has to teach us?
Considerations on the use of sources in the Teaching of History*

Denílson Botelho
UFPI
ahlb@uol.com.br

Resumo: Esta comunicação contém um relato reflexivo sobre o uso de fontes no ensino de História. Partindo do pressuposto de que uma das melhores formas de promover o aprendizado dessa disciplina consiste em compartilhar os instrumentos utilizados pelo historiador e os seus procedimentos metodológicos, abordamos o conceito de história como um conhecimento construído com base na pesquisa e no compromisso com a verossimilhança. Analisando um processo criminal sobre contravenções penais na Primeira República, fundamentamos o caráter polissêmico dessa disciplina e afastamos de uma vez por todas a pretensão positivista de conhecer a história verdadeira.

Palavras-chave: Ensino de História, Fontes, Pesquisa, Primeira República, Trabalho

Abstract: This work is a thinking report about the source usage on the History teaching process. Assuming that one of the best ways of promoting the learning of this subject is sharing the sources used by the historian professional and his methodologies, the history concept was developed to be a knowledge built through research and likelihood. Through the analysis of a criminal process on the contravention during the First Republic, it is possible to establish the polysemic status of this subject while rejecting definitely the positive intention of getting to know the true history.

Key words : History teaching, Sources, Research, First Republic, Labor.

Ainda que a historiografia ao longo do século XX tenha aparentemente sepultado a noção positivista de História, que sugere a idéia equivocada do historiador e do professor de História como repositório de todo o conhecimento sobre o passado, essa concepção persiste tanto no ensino quanto no senso comum. Notam-se variados indícios que apontam nessa direção. Qual graduado – ou mesmo graduando – nessa área nunca se deparou, em meio a uma conversa informal, com inusitadas perguntas cuja resposta demandaria uma incrível capacidade de memorização de dados factuais? Frequentemente verifica-se uma expectativa em torno desse profissional que sugere a imagem de alguém que sabe tudo sobre o passado –

próximo ou longínquo – de qualquer região do mundo.

No ensino básico, muitas vezes isso também ainda é frequente e um expressivo contingente de alunos que deixam o ensino médio no Brasil costumam associar o domínio do conhecimento na área de História à capacidade de memorização, em detrimento da análise e interpretação que deveriam instrumentalizar reflexões críticas sobre a existência humana em diferentes épocas e lugares. Não fosse assim, não observaríamos diversos alunos sentindo-se desestruturados no que tange a suas concepções de História, logo nos primeiros períodos da graduação do curso de licenciatura nessa área.

Ocorre que já a partir do primeiro período iniciam-se os questionamentos sobre o que significa a verdade, por exemplo, no âmbito das ciências humanas. Sedimenta-se a certeza de que lidamos essencialmente com a verossimilhança, procurando aproximarmo-nos o máximo possível daquilo que realmente aconteceu, ao mesmo tempo em que percebemos que jamais teremos certeza absoluta a respeito de como aconteceu. Temos um compromisso inarredável com a realidade dos fatos, que jamais podemos negar, mas aprendemos que nossa relação com o passado é mediada pelas fontes. É usual entre nós a convicção de que as fontes constituem-se em matéria-prima para o historiador, pois é a partir delas que se constrói esse conhecimento.

Polissemia é uma palavra chave na historiografia, que é marcada pelo embate entre diferentes versões sobre o passado. Mas esse embate se faz a partir de um solo firme pautado pelas fontes, cujas referências nos habituamos a compartilhar nas notas de rodapé de nossos textos acadêmicos. Um importante teórico da micro-história, já ressaltou o quanto recorremos a esse artifício através do uso de citações entre aspas, como se procurássemos produzir “efeitos de verdade” no texto. O uso de aspas seria uma forma de apontar evidências (fontes) e apoiar nossas considerações sobre “provas”, permitindo-nos passar do gesto de “apontar” ao de “citar” (GINZBURG, 1991).

Em face do exposto é que pretendo argumentar em defesa da pertinência do uso de fontes no ensino de História. Afinal, para vencer de uma vez por todas esse ranço positivista, não nos resta outra alternativa senão conduzir pacientemente nossos alunos à oficina da história, compartilhando com eles nossos instrumentos de trabalho. Desta forma – mas não somente desta, é claro – haveremos de alicerçar as bases para uma compreensão do passado tal como se encontra fundamentada entre os historiadores dedicados à pesquisa. Além disso,

assim enfrentamos também um importante desafio colocado ao ensino de história no tempo presente.

Ao perceber como o historiador constrói um conhecimento a partir da análise de fontes, altera-se por completo a percepção do estudante do ensino básico sobre o significado da História. Fica evidenciado de forma concreta como é possível conjecturar, elaborar hipóteses e interpretar um documento, por exemplo, com o objetivo de compreender aspectos da História que muitas vezes não são explicitados nos livros didáticos. Ao invés de supor que existe uma narrativa pronta e acabada sobre o passado, que através do ensino os professores se empenham em fazer o aluno assimilar, o uso de fontes representaria algo similar a um laboratório como espaço de aprendizagem.

E nesse laboratório é possível exercitar, por exemplo, a mesma curiosidade capaz de mobilizar audiência para seriados policiais de sucesso na programação dos canais de TV. O aluno pode ser estimulado a agir como um “detetive do passado” (ALMEIDA; GRINBERG, 2011), adotando uma metodologia de pesquisa que consiste em desenvolver uma investigação em busca da compreensão de determinados episódios (GRINBERG; LAGÔA; GRINBERG, 2000), colocando em prática o “paradigma indiciário” forjado a partir das obras de Arthur Conan Doyle, Giovanni Morelli e Sigmund Freud (GINZBURG, 1989).

Contudo, para viabilizar esse tipo de abordagem e iniciativa, torna-se indispensável considerar não só o aluno, mas também o professor como sujeito do conhecimento. É preciso observar que é sobre os ombros dos professores “que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2008. p. 228). Os “professores de profissão”, especialmente no ensino de História, precisam se reconhecer como pesquisadores, consolidando uma identidade de professor e pesquisador. E ao incorporar o uso de fontes aos seus procedimentos pedagógicos, se reforça essa relação indissociável entre ensino e pesquisa na área de História. Se o professor produz um conhecimento singular, baseado na sua experiência, no seu saber-fazer cotidiano, não se trata de um saber distante daquele desenvolvido pelos professores universitários, sendo apenas distinto – e não menos importante. O uso de fontes no ensino de História consiste em procedimento metodológico que faz do professor um pesquisador - que por sua vez conduz o aprendiz ao interior da oficina do historiador. Detentores de um saber-fazer que é fruto da sua experiência na sala de aula, os professores legitimam-se também como pesquisadores ao introduzirem a análise de fontes no seu cotidiano.

Há uma visão tradicional da formação de professores que ainda persiste e precisa ser modificada:

É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor. [...] A principal ilusão que parece dominar esse sistema, e que ao mesmo tempo serve para fundamentá-lo dentro das universidades, é justamente o fato de levar a acreditar que nelas podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade.

Ao mesmo tempo, em compensação, essa ilusão nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. [...] Compreender que isso acontece é uma questão de poder e não de saber [...]. Todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. (TARDIF, p. 235-6)

Tomando essa perspectiva como um princípio básico para repensar a produção do conhecimento, é que o educador canadense propõe “novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objeto de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores” (TARDIF, 2008, p. 238). Por outro lado, isso exige igualmente dos “professores de profissão” – denominação atribuída por Tardif aos docentes do ensino básico – um esforço no sentido de se apropriarem da pesquisa e assumirem um papel de sujeito do conhecimento, reformulando seus discursos, perspectivas e interesses.

No intuito de fundamentar um pouco mais o sentido e a relevância do uso de fontes no ensino de história, cabe invocar aqui reflexões desenvolvidas também no campo da educação sobre os processos de aprendizagem. Afinal, convém indagarmo-nos sempre sobre como aprendemos algo. E nesse sentido, vale ressaltar que a aprendizagem não é feita apenas de conteúdos conceituais. Para Antoni Zabala (1998, p. 30-1), na escola os alunos entram em contato com pelo menos três tipos de conteúdo: os conteúdos conceituais (saber), os procedimentais (saber fazer) e os atitudinais (ser). Existe um “currículo oculto” que nunca aparece nos planos de ensino, mas que correspondem a aprendizagens que ocorrem na escola e precisam ser explicitados.

Ao compartilhar os meandros da construção do conhecimento no campo da História utilizando a pesquisa de fontes no ensino, não só explicitamos esse currículo oculto a que se refere Zabala, como também torna-se possível ir além dos conteúdos conceituais. Ensinando ao aluno do ensino básico como se faz pesquisa na área de História, ensina-se a fazer história. Ou seja, ensina-se a construir esse conhecimento por meio dos procedimentos habitualmente empregados pelo pesquisador. Isso significa compartilhar com o aluno a condição de sujeito da construção do conhecimento histórico. Da mesma forma, amplia-se a possibilidade de refletir sobre o impacto que esses conceitos e procedimentos podem produzir sobre nossa existência, sobre nossa condição de “ser” humano e nossos valores fundamentais. O que está em jogo é a possibilidade de refletirmos sobre a nossa inserção na sociedade enquanto indivíduos e como parte de uma coletividade, extraindo da História um aprendizado de conteúdos atitudinais.

Para ir além de uma discussão teórica e por demais abstrata é que passo a compartilhar uma experiência desenvolvida com a análise de processos criminais em sala de aula. Exercendo atividades de iniciação científica numa pesquisa que resultou em dissertação de mestrado sobre a vadiagem no Rio de Janeiro da Primeira República (MATTOS, 1991), deparei-me com Manoel de Assumpção. Não o conheci pessoalmente e nem poderia, pois não compartilhamos a mesma temporalidade histórica. O encontro se deu numa mesa da sala de consultas do Arquivo Nacional. Depois de meses fazendo um levantamento dos processos criminais inseridos no capítulo das contravenções do Código Penal de 1890 (artigos 364 a 404), chegara a hora e a vez de iniciar a coleta sistemática das informações existentes naqueles documentos. E ali fui conhecendo vários casos de pessoas levadas à prisão por cometerem “crimes” tipificados como contravenções: vadiagem, mendicância, alcoolismo, a prática de jogos e da capoeira.

O caso de Manoel de Assumpção chamou-me a atenção pelas possibilidades de aprendizado que oferece sobre uma época. Ou seja, pelo seu potencial didático-pedagógico no âmbito do ensino de História. Compartilhar o acesso àquelas 24 páginas de um documento inteiramente manuscrito em 1904 é uma possibilidade de rica aprendizagem da História, seja nos cursos de licenciatura e bacharelado, seja no ensino médio e fundamental. Senão, vejamos.

Inicialmente, convém destacar um aprendizado subjetivo com relação a um dos principais fetiches do ofício do historiador: o documento, especialmente um manuscrito,

como é o caso aqui exposto. Ter uma cópia desse processo em mãos, ou digitalizada na tela, permite ao leitor vivenciar um pouco da emoção do contato com o documento (rotina na vida do pesquisador, mas motivo frequente de excitação para iniciantes). Além disso, contribui decisivamente para demolir aquela ideia fantasiosa de que o documento está ali a nossa espera, para contar uma história pronta e acabada. Ao invés disso, ele exige que se ponha em operação a “carpintaria” típica da oficina em que trabalhamos. Há sempre algo a ser construído e que insiste em permanecer incompleto.

As linhas que se seguem resultam dessa construção, que passo a apresentar de forma resumida. A leitura do processo (ver Figura 1) indica que no dia 15 de julho de 1904, Manoel de Assumpção tornou-se réu num processo crime que tramitou na 13ª Pretoria da cidade do Rio de Janeiro, sendo acusado com base nos artigos 396 e 399 do Código Penal republicano, vigente a partir 1890. O artigo 396 refere-se ao alcoolismo ou estado de embriaguez. Já o artigo 399 trata da vadiagem e define que é vadio todo aquele que “deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meio de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a sua subsistência por meio de ocupação ofensiva da moral e dos bons costumes” (BRASIL, 1890).

Do auto de prisão em flagrante, consta que o acusado é natural da Capital Federal, tem 29 anos, se diz viúvo e trabalhador, filho de Joaquim Pereira de Assumpção e Claudina Maria da Conceição, morador à rua Gomes Serpa nº 63, no bairro da Piedade, no subúrbio carioca, e afirma ainda que é analfabeto. Segundo esta seção do processo, o réu foi preso por um inspetor da Delegacia de Polícia da 20ª Circunscrição Urbana, “quando em completo estado de embriaguez achava-se caído na rua Goiás”¹. O referido policial declarou ainda que efetuou a prisão “por ser o acusado ébrio habitual e conhecido vagabundo, já tendo sido processado por este crime; que sabe de ciência própria não se ocupar o acusado presente em nenhum trabalho e bem assim não ter domicílio certo”. Dois policiais da mesma delegacia servem de testemunha da prisão em questão e confirmam o que foi exposto pelo colega que comandou a ação policial.

¹ Processo Crime do Juízo da 13ª Pretoria, Rio de Janeiro, contra Manoel de Assumpção, em 1904, localizado no Arquivo Nacional, , n. 9087, m. 1564A, Cx. 13881. Esse e os próximos trechos entre aspas foram reproduzidos do processo, com a grafia atualizada.

Durante a análise do processo em sala de aula, os alunos (da graduação ou do ensino básico) podem ser naturalmente atraídos pelo desejo de estabelecer a verdade. Colocados diante de uma contradição contida no documento, podem cair na tentação de apiedar-se pelo jovem embriagado ou pela força do relato reiterado dos policiais. E nesse instante já coloca-se a possibilidade de introduzir as indispensáveis ferramentas do historiador no ensino de História, visto que não buscamos saber exatamente o que aconteceu, mas sim compreender porque uma prisão como essa aconteceu em meio a tantas outras com características muito similares no período.

O conhecimento prévio das aventuras e desventuras de Zé Galego, Paschoal e Júlia (CHALHOUB, 1986), que emergem do anonimato e surgem em versões conflitantes que constam de processos criminais e outras fontes envolvendo trabalhadores da estiva no mesmo período, torna-se imprescindível. Pois o que está em jogo aqui é um processo histórico de imposição de uma ordem capitalista na cidade do Rio de Janeiro da Primeira República que precisa ser decifrado e identificado nas fontes.

A imersão do trabalhador previamente expropriado nas leis do mercado de trabalho assalariado passa por dois movimentos essenciais, simultâneos e não-excluídos: a construção de uma nova ideologia do trabalho e a vigilância e repressão contínuas exercidas pelas autoridades policiais e judiciárias (CHALHOUB, 1986, p. 28).

A imposição de uma nova ideologia do trabalho pode ser percebida concretamente no depoimento do acusado ainda no mesmo auto de prisão em flagrante, após o relato dos policiais. Quando lhe foi concedida a palavra para produzir sua defesa, foi “pelo mesmo dito que é verdade que bebe e que ultimamente está sem trabalho, mas que promete corrigir-se de um e de outro vício”. Tudo leva a crer que Manoel de Assumpção já assimilara e introjetara essa nova ordem imposta pela ideologia que ressignificava o trabalho e pela repressão: mesmo bêbado, ele declarava que não ter trabalho era um vício, quase uma doença da qual se empenharia em curar-se. Como se o fato de não ter um emprego ou trabalho dependesse única e exclusivamente dele. E nisso tudo devemos ainda desconfiar se de fato essa expressão foi dita por ele ou lhe foi atribuída pela habitual prepotência policial diante de um analfabeto embriagado. A verdade, como já foi dito, jamais saberemos. E nem é o mais importante.

O importante não é descobrir o que realmente se passou, mas sim tentar compreender as versões que os agentes sociais envolvidos apresentam sobre os fatos. É preciso desvendar

os significados dessas versões (GEERTZ, 1978). Ao examinar as versões conflitantes, torna-se possível ter acesso às lutas e contradições inerentes a qualquer realidade social. Ler processos criminais - ou literatura, por exemplo - não é ter acesso ao que realmente se passou, mas também não cabe dizer que esses processos mentem - ou que a literatura mente por ser ficcional. Segundo Chalhoub (1986), cada história recuperada através das fontes, sejam jornais, literatura ou processos criminais, é uma encruzilhada de muitas lutas. Das lutas de classes na sociedade, lutas estas que se revelam nas estratégias de controle social dos agentes policiais e judiciários ou na reação dos despossuídos a estes agentes. Resta ao professor/historiador compreender, a partir do uso de fontes no ensino de história, os significados dos atos e representações que estas diversas lutas e contradições sociais sugerem.

Voltando ao processo, podemos notar que no dia seguinte à prisão, o réu é novamente interrogado pelo mesmo delegado. Passado o porre - e provavelmente de ressaca -, afirma que não se lembra, mas acha que reside há um mês no endereço que indicou na véspera. Também não se lembra onde estava quando foi preso, porque “estava muito embriagado e só no dia seguinte viu que estava no xadrez”. Declarou ainda que não conhece as testemunhas que depuseram no processo e nem tem algum motivo particular que possa atribuir a acusação que lhe é feita. Alega que tem como provar sua inocência e o fará “em Juízo competente”, ou seja, perante o juiz designado para o caso.

Cabe conjecturar que tipo de procedimento poderia ensejar na polícia o elevado estado de embriaguez em que Manoel se encontrava, a ponto de somente no dia seguinte à prisão perceber que encontrava-se num xadrez. Além disso, em se tratando de um analfabeto, ele não é capaz sequer de assinar os autos, ficando este procedimento a rogo de alguém que assina em seu nome. O que talvez seja um indicativo na fragilidade da condição em que se encontra esse réu perante a polícia e a justiça.

Esse processo ocorreu já sob a vigência da Lei nº 628 de 28 de outubro de 1899, ou a chamada Lei Alfredo Pinto (BRASIL, 1899), que dava maior agilidade ao julgamento e punição de contraventores (especialmente no Artigo 6º), na medida em que transferia para os delegados de Polícia a função e o poder de produzir os processos de contravenção desde o auto de flagrante até a sua conclusão. Restava assim ao Poder Judiciário proferir sentenças ou, antes disso, requisitar novas investigações e depoimentos, caso fossem considerados necessários. O teor dessa norma jurídica reflete a preocupação que havia no sentido de

promover com celeridade o combate a certos tipos de comportamento que foram criminalizados no Código Penal.

Encaminhado o acusado para a Casa de Detenção, os autos são remetidos ao Juiz, que manda o réu produzir sua defesa e determina que o mesmo seja trazido para interrogatório no dia 22 de julho de 1904. No dia 18 desse mês, expede-se mandado de intimação para o réu apresentar sua defesa no prazo de 24 horas. Consta que ele toma ciência do mandado no dia 19 e no dia 20, cumprindo o prazo legal, aparece nos autos a peça de defesa que se constitui de um requerimento para defender-se solto - já que exerce “posição lícita na sociedade” e tem domicílio certo - e uma declaração de João de Deus Corrêa de Lacerda (ver Figura 2). Trata-se de um negociante estabelecido à Rua Dr. Archias Cordeiro 274 (Estação da Piedade), que atesta que Manoel de Assumpção, “da cor preta, é meu empregado como cozinheiro e durante o tempo em que me presta os seus serviços tem demonstrado exemplar comportamento; sendo que, também é meu inquilino, pois ocupa um cômodo de minha propriedade, achando-se quites em seu aluguel”.

É curioso que somente no final do processo, quando surge a defesa do réu perante o juiz, fica evidenciado que Manoel de Assumpção, além de um jovem trabalhador suburbano e analfabeto, era negro. Este não é um dado irrelevante sob hipótese alguma, sobretudo se considerarmos que a escravidão fora abolida há menos de duas décadas. Trata-se portanto de um negro e sua luta pela sobrevivência na periferia da Capital Federal, em meio à imposição de uma nova ordem capitalista e de uma ideologia do trabalho em pleno período pós-abolição. Ou seja, além de tudo, o braço da repressão policial parece recair com toda força sobre os negros, sejam eles anônimos e desconhecidos, como no caso aqui abordado, seja um Prata Preta ou um João Cândido, que se notabilizaram respectivamente nas Revoltas da Vacina, em 1904, e da Chibata, em 1910.

A declaração redentora do comerciante João de Deus pode novamente ensejar questionamentos sobre a verdade. Teria Manoel de Assumpção sido mesmo cozinheiro? Morava ele de aluguel no mesmo lugar em que trabalhava? Por que, desde o primeiro momento, não forneceu em sua defesa tais informações? Ou o teria feito e na delegacia suas alegações foram ignoradas? Muitas perguntas como essa podem ser formuladas para aplacar a curiosidade alheia.

No entanto, cabe-nos aqui observar o que essa defesa pode revelar. Seus argumentos se inserem de forma eficiente dentro na nova ordem que se impunha no período. Dela se

extrai a tese de que não estamos diante de um negro bêbado e vadio, mas sim de um trabalhador disciplinado, que “tem demonstrado exemplar comportamento”, reside modestamente num cômodo que aluga e mantém o pagamento desse aluguel em dia, respeitando a propriedade alheia, ou melhor, do seu empregador.

Talvez por isso mesmo a sentença do Juiz, emitida em 20 de julho de 1904, lhe tenha sido favorável: “Em vista da defesa do acusado, julgo improcedente o auto de prisão e absolvo o mesmo acusado da acusação que lhe foi intentada. Passe-se o competente alvará de soltura”, que foi expedido no mesmo dia.

Pouco importa aqui tecer hipóteses sobre a veracidade das peças que compõem o processo ou elucubrar a respeito de suas supostas fabricações. “Existem, é claro, pelo menos tantas dúvidas quanto certezas neste contexto. Mas, por favor, devagar com o ceticismo: há certezas”, observa Chalhoub (1986, p. 22) sobre as fontes que examinou. Da mesma forma é preciso afirmar que Manoel de Assumpção existiu e foi preso em meados de julho de 1904. Devemos nos concentrar especialmente nas “contradições, incoerências, construções ou ‘ficções’ que constituem efetivamente as fontes analisadas” (CHALHOUB, 1986, p. 21), para desta forma não perdermos de vista o que é essencial no ofício do professor/historiador que se dispõe a analisar o processo criminal em questão.

Era necessário que o conceito de trabalho ganhasse uma valoração positiva, articulando-se então com conceitos vizinhos como o de “ordem” e “progresso” para impulsionar o país no sentido do “novo”, da “civilização”, isto é, no sentido da constituição de uma ordem social burguesa. O conceito de trabalho se erige, então, no princípio regulador da sociedade, conceito este que aos poucos se reveste de uma roupagem dignificadora e civilizadora, valor supremo de uma sociedade que se queria ver assentada na expropriação absoluta do trabalhador direto, agente social este que, assim destituído, deveria prazerosamente mercantilizar sua força de trabalho – o único bem que lhe restava, ou que, no caso do liberto, lhe havia sido “concedido” por obra e graça da lei de 13 de maio de 1888. Era este princípio supremo, o trabalho, que iria inclusive, despertar o nosso sentimento de “nacionalidade”, superar a “preguiça” e a “rotina” associadas a uma sociedade colonial, e abrir desta forma as portas do país à livre entrada dos costumes civilizados – e do capital – das nações européias mais avançadas (CHALHOUB, 1986, p. 29).

O caso em questão evidencia ainda as tentativas de disciplinar a população carioca em plena *Belle Époque*, ao mesmo tempo em que revela outros aspectos daquele contexto histórico, como a imposição de uma nova ética de valorização do trabalho, ressignificado pelo

acirramento das relações de produção capitalista; as intensas disputas por oportunidades no mercado de trabalho; ou ainda a instituição de novos padrões de comportamentos que a urbe modernizada passa a exigir dos seus habitantes.

Figura 2 – Peça de defesa apresentada pelo réu

Eu João de Deus da Praça Lacerda
do Subúrbio negueiramente a Sr.
D. Prodião Cordeiro 274/ Casa Piedade
attento e fizo se fizez por que esperei
de Assumpção ser preto, e meu em
pregado como registado e durante
o tempo que me fizez o meu ser-
viço tem demonstrado exemplares
comportamento, sendo que, também
é meu inquilino, pois, custeja
meu comovido de minha pro-
priedade, nichando-se quieto em
seus calçadões, em firmeza de que
para o presente documento que
origina.

João de Deus da Praça Lacerda de 1904.

João de Deus da Praça Lacerda de 1904.

Manoel de Jesus ao Sr.
deputado César Azevedo.
Sr. João de Deus da
Praça Lacerda de 1904.

Antonio da Silva

Declaração de João de Deus Corrêa de Lacerda, negociante estabelecido no subúrbio da Piedade, atestando que Manoel de Assumpção é “da cor preta” e seu empregado.
Manoel de Assumpção. Processo Crime n. 9087, m 1564 A, Cx. 13881, 1904.

Esse breve estudo de caso sugere uma reflexão mais cuidadosa sobre o uso de fontes no ensino de História. Trata-se de analisar as possibilidades de aprendizado que o contato direto com a reprodução de fontes oferece no ensino de História e no processo de formação de professores dessa área. Parte das reflexões apresentadas resulta de dinâmicas e trabalhos desenvolvidos com esse mesmo processo nas aulas da disciplina de História do Brasil da Primeira República (1890-1930) e das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de História, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Teresina². Outra parte é resultante da experiência acumulada ao longo dos anos em que atuei como professor do Ensino Fundamental na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Ao analisar a pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula, Fonseca (2003) ressalta que o aluno pode assumir um outro papel no processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser submisso e tornando-se mais ativo. Nesse sentido, faz uma constatação pertinente:

Hoje, é bastante óbvio que a sala de aula não é mais o palco onde se apresentam monólogos para um público passivo. O professor de história sabe que não basta falar, para que os alunos aprendam. O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta (FONSECA, 2003, p. 121)

Não resta dúvida de que muitos outros jovens negros e analfabetos como Manoel de Assumpção continuam a nos aguardar nos arquivos e em fontes diversas. Clamam pela nossa atenção e para que consolidemos cada vez mais um perfil de formação docente em consonância com o professor-pesquisador proposto por Tardif e consciente de que “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1999, p. 29).

Ao retirarmos do anonimato de um processo criminal personagens como esse, estamos ensinando aos nossos alunos conteúdos atitudinais que podem fazer com que eles também se reconheçam como sujeitos do conhecimento e da História. Afinal, o conhecimento da História não está aprisionado no passado, “ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social” (THOMPSON, 1981, p. 57-8). E isso não é pouca coisa em se tratando de uma área do conhecimento que tem padecido com formas tradicionais de ensino. Como se vê, Manoel de Assumpção tem muito a nos ensinar.

² Agradeço aos alunos que se envolveram sempre de forma entusiasmada nessa iniciativa e, sem saber, acabaram me motivando e estimulando a refletir sobre os sentidos e significados da prática docente.

Referências

- CHALHOUB, S. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GINZBURG, C. Apontar e citar: a verdade da história. Revista de História. Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 2/3, p. 91-106, primavera 1991.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRINBERG, K., LAGÔA, A. M. M. e GRINBERG, L. Oficinas de história: projeto curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.
- THOMPSON, E. P. A miséria da teoria; ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MATTOS, M. B. Vadios, jogadores, mendigos e bêbados na cidade do Rio de Janeiro do início do século. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1991.

Webgrafia

- ALMEIDA, Anita Correia Lima de e GRIBERG, Keila. Detetives do passado. Disponível em: <<http://www.historiaunirio.com.br/numem/detetivesdopassado/>>. Acesso em: 28 set. 2011.
- BRASIL. Decreto Nº 847 de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 24 ago. 2011.
- BRASIL. Lei Nº 628 de 28 de outubro de 1899. Amplia a ação penal do Ministério Público, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/lei_628_28_out_1899.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2011.



Fonte

Manoel de Assumpção. Processo Crime n. 9087, m 1564 A, Cx. 13881, 1904. (Arquivo Nacional)