



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

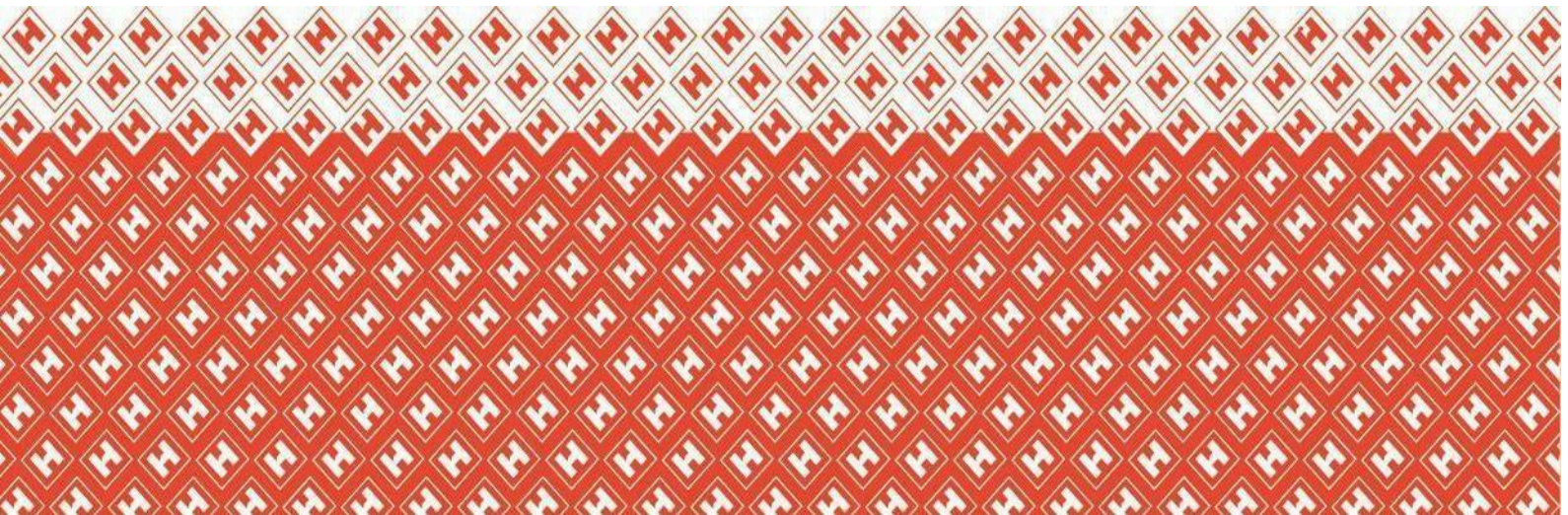
---

**RAPHAEL FELIX RIBEIRO**

**A TRAJETÓRIA DE ISRAEL SOARES E O ENSINO  
DE HISTÓRIA: O PROCESSO DE ABOLIÇÃO DA  
ESCRAVIDÃO NO BRASIL (1843-1916)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Novembro/ 2025



**Raphael Felix Ribeiro**

**A TRAJETÓRIA DE ISRAEL SOARES E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
o processo de Abolição da Escravidão no Brasil (1843-1916)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze

Rio de Janeiro

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

R484

Ribeiro , Raphael Felix  
A trajetória de Israel Soares e o Ensino de História: o processo da abolição da escravidão no Brasil (1843-1916) / Raphael Felix Ribeiro . -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025. 103

Orientador: Mariana de Aguiar Ferreira Muaze.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2025.

1. Ensino de História . 2. Lei nº 10.639/03. 3. Profhistória . I. Muaze, Mariana de Aguiar Ferreira , orient. II. Título.

Raphael Felix Ribeiro

**A TRAJETÓRIA DE ISRAEL SOARES E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
o processo de Abolição da Escravidão no Brasil (1843-1916)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Aprovada em:

Banca examinadora:

---

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Aguiar Ferreira Muaze  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

---

Profa. Dra. Alexandra Lima da Silva  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

---

Profa. Dra. Renata Figueiredo Moraes  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

## **AGRADECIMENTOS**

A finalização desta dissertação é a consubstanciação de um sonho longamente acalentado. Embora a escrita de um trabalho acadêmico seja individual, ele é, inegavelmente, o fruto de uma fecunda colaboração, um esforço coletivo sem o qual esta jornada não teria sido possível.

Em primeiro lugar, o meu mais profundo reconhecimento à minha orientadora, Professora Doutora Mariana de Aguiar Ferreira Muaze, pelo acolhimento generoso, pela compreensão e pelo apoio inestimável nos momentos cruciais da construção desta pesquisa.

Quero expressar minha imensa gratidão às professoras Doutoras Alexandra Lima da Silva e Keila Grinberg, que honraram a banca de Qualificação. Com a Professora Alexandra, tive o primeiro e decisivo contato com a autobiografia de Israel Soares. Suas observações perspicazes foram absolutamente fundamentais para a correção de rumos e o aprimoramento de diversos aspectos desta dissertação. Agradeço também à professora Doutora Renata Figueiredo Moraes, por aceitar o convite para participar da minha banca de Defesa.

Aos meus amados pais, Cristina e Vítor, o meu eterno obrigado pelo suporte incondicional em todas as etapas da minha vida. Tudo o que conquistei é reflexo da base sólida e do amor que vocês me proporcionaram.

Aos meus colegas do Profhistória Unirio, a minha sincera gratidão pelo amparo irrestrito ao longo desta desafiadora jornada do Mestrado. Sempre dispostos a acolher, a oferecer uma palavra amiga nos momentos de dúvida e incerteza, vocês foram esteios para que eu não sucumbisse ao cansaço e pudesse concluir a pós-graduação.

Por fim, um agradecimento caloroso e especial aos amigos das escolas onde atuo, em particular da Escola Brasília, que enriquecem e tornam a minha vida mais leve e feliz a cada dia. Da mesma forma, celebro as amizades construídas com colegas de outras universidades vinculadas ao Profhistória; destaco, com carinho, minha gratidão à Carol e Patrícia, cujo auxílio foi bálsamo e motivação nos momentos em que as forças para prosseguir pareciam esgotar-se.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo trabalhar didaticamente a trajetória biográfica de Israel Soares (1843-1916), um homem negro, nascido no Brasil do século XIX, filho de africanos escravizados, e que lutou pela conquista da própria liberdade e pela Abolição da Escravatura no Brasil. Assim, o trabalho propõe uma oficina de História para estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio de forma a atender a Lei nº10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório nas escolas públicas e particulares do Brasil o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Em termos teóricos, este estudo se fundamenta na historiografia da agência escrava e no uso de biografias e autobiografias como ferramentas para o Ensino de História, com vistas a contribuir para o campo do ensino das relações étnico-raciais. Como trabalho propositivo-didático, foi elaborada uma Oficina nos moldes das *WebQuests* desenvolvidas no projeto *Detetives do Passado*, usando fontes primárias e secundárias para guiar os estudantes através da história de Israel Soares e fazê-los se colocarem no lugar de um historiador de forma a se aproximarem de seu método investigativo.

**Palavras-chave:** Oficina de História; método webquest; Autobiografia de Escravizados; Israel Soares; Lei nº 10.639/03; Movimento Abolicionista Brasileiro; Ensino de História.

## ABSTRACT

This dissertation aims to present the didactic work on the biographical trajectory of Israel Soares (1843-1916), a black man born in 19th-century Brazil, the son of enslaved Africans, who fought for his own freedom and for the Abolition of Slavery in Brazil. Thus, this work proposes a History workshop for Elementary and High School students in order to comply with Law 10.639/03, amended by Law 11.645/08, which made the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture mandatory in public and private schools in Brazil. Theoretically, this study is grounded in the historiography of slave agency and the use of biographies and autobiographies as tools for History Teaching, with a view to contributing to the field of ethnic-racial relations education. As a didactic proposal, a Workshop was developed in the style of the WebQuests created in the "Detetives do Passado" (Detectives of the Past) project, using primary and secondary sources to guide students through the history of Israel Soares and to position them as historians, thereby bringing them closer to the investigative method of the discipline.

**Keywords: History Workshop; WebQuest Method; Slave Narratives/Autobiography of Enslaved Individuals; Israel Antônio Soares; Law 10.639/03; Brazilian Abolitionist Movement; History Education.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1. AUTOBIOGRAFIAS DE ESCRAVIZADOS, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b> .....	25
1.1 LIMITES E POTENCIALIDADES DO USO DE BIOGRAFIAS E AUTOBIOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	26
1.2 COMBATES PELO ENSINO DE HISTÓRIA: LEI nº10.639/03, DCNs E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	49
<b>2. TRAJETÓRIAS DE EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE: A AUTOBIOGRAFIA DE ISRAEL ANTÔNIO SOARES (1843-1916) E O PROTAGONISMO NEGRO NA LUTA PELA ABOLIÇÃO</b> .....	69
<b>3. APRESENTAÇÃO DO TRABALHO PROPOSITIVO-DIDÁTICO</b> .....	80
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98

## INTRODUÇÃO:

A autobiografia de Israel Antônio Soares para o estudo da Abolição da Escravidão no Brasil.

*Na semana anterior, a matéria estudada em História fora a “Libertação dos Escravos”. Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. A professora pediu que ela explicasse melhor, que contasse em mais detalhes. Maria-Nova fitou a professora, fitou seus colegas: havia tantos, aliás, alguns eram até amigos. Fitou a única colega negra da sala e lá estava a Maria Esmeralda entregue à apatia. Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. [...] Pensou nas crianças da favela: poucas, pouquíssimas, podia-se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. E entre todos, só ela estava ali numa segunda série ginásial, mesmo assim fora da faixa etária, era dois anos mais velha do que seus colegas. E ainda estava em via de parar de estudar; a partir do momento em que tivesse que mudar de favela. [...]*

*Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente.*

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 149-150.

O trecho acima foi extraído de *Becos da Memória*, obra da aclamada escritora Conceição Evaristo<sup>1</sup>. Escrito no final dos anos 1980, o livro marcou seu “primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência”<sup>2</sup>. A autora acredita que, mesmo de modo inconsciente, já buscava nessa obra engendrar uma forma de *escrevivência* — termo cunhado por ela para se referir à escrita que surge da vivência de uma coletividade, sobretudo a de mulheres negras. Trata-se de uma forma de expressão que mistura escrita e vivência, trazendo à tona memórias, dores, lutas e

<sup>1</sup> Um dos principais nomes da literatura contemporânea, Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e importante teórica de estudos literários e afro-brasileiros. Em sua carreira, conquistou inúmeros prêmios e distinções, sendo vencedora do Prêmio Jabuti em 2015 e homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo Prêmio Jabuti em 2019.

<sup>2</sup> EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 9.

alegrias de quem sofre na pele o racismo e a desigualdade social. Ao entrelaçar a experiência vivida à escrita, Evaristo a transforma em um poderoso ato político e identitário.

Na apresentação do livro, intitulada *Da Construção de Becos*, a autora revela que seu intuito ao elaborar o texto era retratar a atmosfera da favela onde transcorreu sua infância. Ela esclarece que a obra pode ser interpretada como “ficções de memória”, uma vez que, durante o processo de escrita, suas lembranças se entrelaçaram a esquecimentos de experiências vividas por ela e sua família. Evaristo tece sua narrativa sem a preocupação de narrar os eventos tais como aconteceram, fundamentando-se em sua visão de que as “histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas<sup>3</sup>”.

A autora não chega a afirmar que a personagem Maria-Nova seja uma representação dela própria, ou seja, do seu “eu-menina”. No entanto, ela oferece indícios para que o leitor construa suas próprias interpretações, sugerindo que “a literatura impregnada por uma escrevivência pode (con)fundir a identidade da personagem narrada com a identidade da autora<sup>4</sup>”.

Na análise e interpretação de fontes de caráter literário – tal como ocorre com qualquer outro tipo de fonte – o historiador precisa manter um rigor teórico-metodológico e seguir procedimentos essenciais ao seu ofício. Nesse sentido, a obra *Becos da Memória* será brevemente analisada à luz de seu contexto histórico, pois é fundamental não dissociar a elaboração de uma fonte das condições históricas em que foi produzida. Cabe, portanto, ao pesquisador responder à questão de por que as representações se configuraram de uma determinada forma e não de outra.

Nessa perspectiva, o lugar social a partir do qual o livro foi construído pode ser desvelado por algumas pistas oferecidas pela própria autora. No mesmo prefácio, ela menciona que a obra seria lançada em 1988 pela Fundação Palmares/Minc, como parte das celebrações do Centenário da Abolição. No entanto, a publicação só ocorreria vinte anos depois, o que evidencia as imensas dificuldades que indivíduos negros e periféricos enfrentam para romper barreiras e ter sua produção intelectual reconhecida e valorizada, tanto por seus pares quanto pela sociedade em geral.

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 11.

<sup>4</sup> Ibid., p. 12.

Pereira<sup>5</sup> (2011) e Mattos<sup>6</sup> (2018) explicam que foi apenas na década de 1970<sup>7</sup>, com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que o Movimento Negro retomou a luta pela valorização da educação e pela reinterpretação do papel do negro na história do Brasil. Posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1988, e especialmente em função das batalhas históricas travadas pelo Movimento Negro e pelos movimentos indígenas, observaram-se significativos avanços em direção à democratização da educação. Nesse período, as discussões acerca das ações afirmativas e dos direitos de reparação para as populações afrodescendentes também ganharam impulso. Foi nesse mesmo contexto que o Movimento Negro organizou marchas contra o racismo, ressaltando a incompletude da Abolição.

Ângela Alonso<sup>8</sup> (2014) destaca que, em 1988, durante a celebração do centenário da Lei Áurea, o Movimento Negro promoveu uma significativa transformação ao substituir tanto o ícone quanto a data da celebração. Nesse processo, a efeméride passou do 13 de maio para o 20 de novembro, trocando a figura da Princesa Isabel, vista como a “redentora dos escravos”, pelo heroísmo de Zumbi. Este último se tornou um símbolo de luta contra o racismo, representando o próprio movimento e sua proposta de resistência e libertação.

No livro *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*<sup>9</sup>, Conceição Evaristo nos permite compreender como ela se percebe como escritora e quais significados atribui à sua prática literária. A autora destaca que sua condição de mulher negra na sociedade brasileira influencia profundamente sua obra. Partindo do reconhecimento de que a trajetória dos povos subjugados não foi registrada na narrativa elaborada pelos dominadores, Evaristo entende sua escrita como um ato de resistência, um questionamento e uma transgressão das versões estabelecidas e oficializadas pela cultura hegemônica. Ao conceber a literatura como um discurso ficcional, a autora busca construir novas perspectivas que subvertam o viés da

---

<sup>5</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História* (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011

<sup>6</sup> MATTOS, Hebe; MARTINS, Robson Luís Machado. *Dicionário da Escravidão e da Liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2018. Memórias do Cativo (Verbetes), p. 308.

<sup>7</sup> Conceição Evaristo afirma que a conjuntura internacional dos anos 1970, marcada pela influência das lutas civis dos negros estadunidenses com a difusão do lema: *Black Power*; pelas lutas de libertação das colônias africanas, notadamente as que enfrentavam o colonialismo português, e pelo Movimento de Negritude, liderado por Léopold Senghor e Aimé Césaire, assim como o conhecimento do *apartheid* da África do Sul e a prisão de Nelson Mandela, trouxeram uma “afirmação enfática dos negros brasileiros de celebração de nossas lembranças”. Cf. EVARISTO, Conceição. *Narrativas de (re) existência*. In: PEREIRA, Amílcar Araújo (org). *Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021, p.27.

<sup>8</sup> ALONSO, Ângela.. O abolicionismo como movimento social. *Novos Estudos*. CEBRAP, v. 100, p. 1-30, 2015.

<sup>9</sup> EVARISTO, Conceição. *Narrativas de (re) existência*. In: PEREIRA, Amílcar Araújo (org). *Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021, p.23-48.

história contada sob o ponto de vista dos dominadores. Assim, sua escrita se apresenta como uma “poética da memória”, que é recriada e reinventada, proporcionando um novo entendimento sobre o passado. Para Evaristo, a autoria negra se posiciona em um embate com o discurso historiográfico tradicional, especialmente no que tange aos africanos e seus descendentes no Brasil.

Em um labirinto repleto de becos sinuosos na favela, somos convidados a explorar uma multiplicidade de breves histórias de vida de diversos personagens — homens, mulheres e crianças que a habitam. Ao longo da obra, uma infinidade de figuras emerge, e suas vidas são celebradas por meio de uma escrita amorosa que traz à tona lembranças, casos tristes e cenas de alegria. A questão da representação — abrangendo tanto a possibilidade quanto a negação da representação das pessoas e de como são retratadas — torna-se um dos pontos centrais de seu discurso literário. Nesse sentido, compreender o passado a partir das diferentes vozes e das memórias dos habitantes da favela, em um país marcado por um profundo racismo, constitui uma estratégia de imensa significação cultural e política, visto que desconstrói estereótipos e preconceitos. Tal abordagem permite ao leitor vislumbrar os significados de “ser negro” em uma sociedade tão desigual e discriminatória quanto a brasileira. Assim, podemos interpretar essa narrativa como uma escrita “a contrapelo”, que acolhe as vozes de indivíduos comuns. Estes não são nem heróis nem figuras exemplares, mas, em suas trajetórias, enfrentam as duras realidades da pobreza e da violência.

Retomando o trecho do início desta introdução, na aula sobre a “libertação dos escravos”, a menina traz à tona uma história viva, situada no “hoje e agora” e marcada pelas adversidades impostas aos moradores daquela favela. Sob essa ótica, Simone Pereira Schmidt<sup>10</sup>, no posfácio do livro, observa que a narrativa estabelece uma aproximação entre a senzala e a favela. Essa relação se manifesta, por um lado, na memória da escravidão, frequentemente evocada pelos mais velhos, em relatos nos quais relembram sua infância vivida em fazendas, senzalas ou plantações, além de recordarem os confrontos com os senhores. Por outro lado, essa conexão emerge na própria geografia dos becos da favela, onde se evidencia a condição subalterna de seus habitantes. Dessa forma, constrói-se um fio narrativo que vincula o passado colonial e escravocrata às profundas desigualdades enfrentadas pelos descendentes de escravizados e libertos nas cidades contemporâneas.

Maria-Nova não se reconhece nos conteúdos do livro didático apresentados pela professora, pois eles lhe parecem muito distantes de sua realidade e da de seus colegas. Consequentemente, a menina questiona os significados relacionados à noção de “liberdade”.

---

<sup>10</sup> EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 186.

Afinal, nas circunstâncias de pobreza e vulnerabilidade em que todos os estudantes daquela sala se encontravam, faria sentido discutir a ideia de uma “libertação dos escravos”?

Essa reflexão entrelaça-se com as vivências de muitos estudantes negros e periféricos das escolas brasileiras atuais, os quais frequentemente não se veem representados nos livros didáticos e nas aulas de História sobre a Abolição no Brasil. Nesse contexto, a historiadora Luanna Jales, no texto *Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas*<sup>11</sup>, aponta que, durante um longo período, indígenas, negros e mulheres foram negligenciados pelos pesquisadores. A autora defende a importância de reconhecer esses atores históricos tanto na pesquisa quanto no ensino da disciplina. Assim, torna-se fundamental ampliar o debate sobre grupos minoritários, visando não apenas enriquecer o processo de aprendizagem para todos e romper com estereótipos, mas especialmente auxiliar os estudantes pertencentes a esses grupos na percepção de sua importância social. Por conseguinte, nas aulas de História, deve-se incorporar uma perspectiva que mostre aos estudantes que todos, inclusive eles, são agentes históricos e têm a capacidade de contribuir ativamente para a construção do presente em que vivem.

Dessa forma, ao discutirmos com os educandos sobre a importância da *agência* humana, é fundamental reconhecer que, ao longo da história, diversas estruturas de opressão restringiram as ações de grupos minoritários. Não obstante, é possível transformá-las e, até mesmo, superá-las por meio de uma série de atos de resistência contínuos. Ao abordarmos nas escolas figuras que refletem as vivências dos próprios discentes, as chamadas “pessoas comuns”, criamos a oportunidade de conectar o processo de aprendizado à experiência deles, transmitindo a sensação de que o passado também é moldado por indivíduos com “vidas ordinárias”. Essa perspectiva pode, ainda, fazer com que crianças e jovens que anteriormente não se viam refletidos nos conteúdos curriculares tradicionais se sintam mais conectados às matérias e mais representados nas aulas de História.

Amilcar Pereira<sup>12</sup> destaca a importância de se compreender a diversidade de passados – as múltiplas narrativas que emergem em distintos tempos e lugares – como um alicerce para a construção de futuros plurais. Esse entendimento permite, por um lado, reconhecer que a história, assim como a vida em sociedade, é sempre fruto da ação humana; logo, não se trata de algo que ocorre naturalmente, mas de um incessante movimento, repleto de transformações

---

<sup>11</sup> JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos combates pela história: desafios-ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 201- 221.

<sup>12</sup> PEREIRA, Amilcar Araújo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: Amilcar Araujo Pereira. (Org.). *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação*. 1 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, v. 1, p. 49-76

e permanências que se manifestam por meio das lutas sociais e disputas políticas. Por outro lado, essa percepção revela a centralidade da agência humana na construção da história, uma vez que, se existem múltiplos passados, temos a capacidade de, por meio de nossas ações, moldar diferentes futuros. Nesse sentido, as memórias e narrativas sobre os diversos passados, especialmente aqueles em que as populações negras e indígenas se manifestaram, criaram e combateram, são essenciais para o desenvolvimento de uma perspectiva antirracista e democrática na educação. Além disso, essas histórias possibilitam a construção de identidades positivas para todos os envolvidos no processo educativo. Afinal, a representação da diversidade por meio dessa pluralidade de passados, que traz à tona as narrativas de re(existência) das populações negras na sociedade e, em especial, nas escolas, constitui uma estratégia historicamente significativa da luta antirracista na diáspora.

Na elaboração narrativa de Conceição Evaristo, a aula sobre a “Libertação dos Escravos” remetia à infância de Maria-Nova naquela favela. Entretanto, a sensação de “vazio” demonstrada pela personagem ao não se ver representada nas explicações da professora – essa “lacuna contida na narratividade histórica de nosso país” – respondia a demandas do período em que a obra foi escrita. Tal cenário revela um embate entre a “história nacional” e a trajetória de grupos que reivindicavam maior visibilidade, em especial os afrodescendentes.

Conforme veremos, da escrita literária e das reflexões de Conceição Evaristo emergiram algumas questões e desafios que a presente dissertação buscará enfrentar: os significados da educação e da instrução na experiência histórica da população afrodescendente; a compreensão do nosso passado a partir de diferentes vozes, compondo memórias e histórias mais plurais; e, por fim, o compromisso que o Ensino de História deve assumir com a construção de uma educação antirracista.

Peço paciência aos leitores, mas, antes de apresentar meu tema de pesquisa nos moldes que a escrita acadêmica requer, gostaria de explicitar os caminhos e as trilhas que me conduziram a ele. A escolha de um objeto de estudo é, sabidamente, influenciada por múltiplos fatores, uma vez que os posicionamentos do historiador em relação aos debates contemporâneos (sejam eles acadêmicos ou sociais) impactam sua análise do passado e as temáticas que considera relevantes. Nesse sentido, ao integrar experiências históricas e a agência de diferentes grupos em suas reflexões, o pesquisador estabelece uma conexão entre passado, presente e futuro, constituindo-se, desse modo, como um ser político.

A escolha do tema para a presente dissertação resultou de múltiplas questões. De um lado, derivou do compromisso que assumi, ao longo da minha trajetória profissional, com a perspectiva de promover uma educação antirracista por meio do investimento em práticas

pedagógicas voltadas às questões africana e afro-brasileira. Por outro, ela decorre do meu interesse, manifestado desde a graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pela temática do abolicionismo.

Desde já, peço desculpas pela extensão do relato que farei da minha trajetória acadêmica e profissional, mas creio ser importante apresentá-la ao leitor (a) deste trabalho para que se compreenda a construção do tema proposto.

Minha formação como professor e historiador ocorreu na Universidade Federal Fluminense, entre 2001 e 2005. Naquele período, a estrutura curricular do curso de História era composta por dois núcleos: o de Formação Geral e o de Profissionalização. O primeiro, com duração de quatro semestres, constituía em seu conjunto uma preparação para o segundo. O Núcleo de Formação Geral destinava-se a proporcionar uma visão sistemática dos problemas da História em seus cortes teóricos e cronológicos. Já no Núcleo de Profissionalização, o graduando deveria escolher as disciplinas via linha temática ou por meio do recorte cronológico<sup>13</sup>.

Meu primeiro contato mais aprofundado com a temática da Abolição ocorreu quando cursei a disciplina *História da Escravidão no Brasil*, do Núcleo de Profissionalização, com a professora Hebe Mattos. Nesse curso, foi-me apresentada a historiografia da escravidão e de movimentos sociais no Brasil, Estados Unidos, Caribe e África. A disciplina organizou-se em torno dos seguintes eixos, a saber: Escravidão no Brasil: linhagens historiográficas; Das perspectivas comparadas à escravidão atlântica; Escravo e cidadão: direito e escravidão; O surgimento da escravidão moderna: a legitimidade da escravidão e o Império Português (séculos XVI - XVII); A era das abolições: o surgimento do pensamento antiescravista e a continuidade da escravidão nos séculos XVIII e XIX; Trabalho escravo: tráfico negreiro, padrão de posse de escravos e formas de trabalho na escravidão atlântica; História social da escravidão (resistências escravas: quilombos, insurreições, negociações; escravidão e família; escravidão e identidades); e Escravidão e cidadania: raça e racismo em perspectiva histórica.

Como se depreende da leitura da ementa do curso, tive a oportunidade de entrar em contato com uma literatura brasileira e internacional que tratava das temáticas da raça, do racismo e da era das abolições em perspectiva atlântica. Entre os autores lidos, destaco Robert Blackburn, John Thornton, David Brion Davis, Paul Lovejoy, Sidney Chalhoub, Maria Helena Machado e Hebe Mattos.

---

<sup>13</sup> Todas essas informações foram extraídas do Manual dos estudantes de Graduação em História, organizado pela professora Márcia Motta no ano de 2002. É importante dizer que, além dos núcleos acima referidos, havia as disciplinas instrumentais, de caráter teórico-metodológico, e as oferecidas pela Faculdade de Educação.

Naquela época, a disciplina de História da África ainda não havia sido incorporada ao currículo da graduação em História da UFF<sup>14</sup>. No entanto, tive o privilégio de assistir, em 2002, ao curso de *História das Estruturas de Poder na África*, oferecido pelo professor beninense Elisée Soumonni, renomado especialista em História do Reino do Daomé e na diáspora africana. O curso propunha-se a oferecer um panorama introdutório aos estudantes que não eram familiarizados com a história do continente (arrisco-me a dizer, todos ou quase todos). Lembro-me de que a professora Hebe Mattos fazia a tradução simultânea das aulas, ministradas em francês, o que demonstrava um esforço e uma sensibilidade à época com a temática africana, antes mesmo da promulgação da Lei nº 10.639/03. No ano passado, recebi a triste notícia do falecimento do professor Elisée, a quem presto minhas sinceras homenagens e eterna gratidão pelo conhecimento compartilhado.

Meu primeiro exercício de pesquisa com a temática do “negro” e do papel atribuído por determinados homens de letras aos descendentes de africanos na história do Brasil ocorreu na minha monografia de graduação, intitulada *O Projeto Nacional na obra de Coelho Netto*<sup>15</sup> e defendida em 2005. O objetivo central do trabalho era analisar a construção do projeto de identidade nacional em um conjunto de crônicas, livros e artigos publicados por Coelho Netto<sup>16</sup> em jornais e revistas do Rio de Janeiro, numa época que se convencionou chamar de *Belle Époque*. Em diálogo com as reflexões da historiadora Daniela Cândido, defendi a tese de que tal projeto, no pensamento do autor, apresentava três vieses básicos: educação cívica, disseminação da prática de esportes e construção de símbolos nacionais.

Coelho Netto pertenceu a um grupo conhecido como “boemia literária”, expressão cunhada pelos próprios intelectuais que viveram essa época e pela historiografia que versa sobre esse período, do qual fizeram parte Olavo Bilac, Raul Pompéia, Pardal Mallet, Guimarães Passos, Emílio de Menezes, Raimundo Correa, Medeiros e Albuquerque, entre outros.

Em 1885, Coelho Netto mudou-se para o Rio de Janeiro, onde conheceu o proeminente abolicionista José do Patrocínio, que o convidou a integrar a *Gazeta da Tarde*,

---

<sup>14</sup> Conforme explica a historiadora Márcia Guerra, a constituição de uma disciplina acadêmica específica de História da África nos cursos superiores de graduação em História no Estado do Rio de Janeiro teria ocorrido entre os anos de 2004 e 2010 (na UFF, foi em 2004), fruto da pressão institucional, da pressão dos estudantes e da pressão do mercado. Cf. GUERRA, Marcia. História da África: uma disciplina em construção. *Pedagogia y Saberes*, v. 34, p. 23-31, 2011.

<sup>15</sup> RIBEIRO, Raphael Felix. *O Projeto Nacional na obra de Coelho Netto*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

<sup>16</sup> Henrique Maximiano Coelho Neto foi um romancista, crítico e teatrólogo. Ele nasceu em Caxias, Maranhão, em 21 de fevereiro de 1864, e faleceu no Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1934.

periódico francamente abolicionista que dirigia. Naquele contexto, Coelho Netto foi um combatente exaltado do regime monárquico e da escravidão.

O historiador Leonardo Pereira, no artigo *Barricadas na academia: literatura e abolicionismo na produção do jovem Coelho Netto*<sup>17</sup>, investiga, por meio das primeiras tentativas de exposição pública do jovem escritor, os motivos de seu engajamento no combate à escravidão. Centrando-se no período em que Netto estudou Direito nas faculdades de Recife e de São Paulo, centros formadores dos principais quadros políticos e administrativos do Império, entre 1883 e 1884, o autor afirma que o literato se distanciou de seus colegas mais próximos do radicalismo político. Estes passaram a defender ativamente a fuga de escravizados, promovendo a liberdade ao arripio da lei, invadindo senzalas para libertar cativos ou acobertando fugidos da cidade. Diferentemente deles, Netto pretendia dar sua contribuição à causa abolicionista por meio da literatura, que deveria, em sua opinião, constituir-se como um espaço de reflexão para a sociedade. Em algumas produções do autor, contudo, percebemos uma visão infantilizada da população negra. Ele acreditava que o negro assemelhava-se a um bárbaro e que era dever do Estado ensinar-lhe a se comportar como um cidadão. Para isso, era necessário o acesso à educação, por meio da qual poderia integrar a nacionalidade brasileira sem “manchar” a tão almejada formação de cidadãos civilizados.

Após a graduação em História, iniciei minha carreira como professor em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, distanciando-me da academia. Durante esse período, observei mudanças significativas nos currículos de História da Educação Básica. Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em nosso país, possibilitou a introdução de novas perspectivas e abordagens nos manuais didáticos. Esse contexto impulsionou o debate sobre a urgência de combater o eurocentrismo e o racismo nos currículos escolares, enfatizando a necessidade de incluir agentes históricos subalternizados nas escolhas de conteúdos e temáticas tratadas em sala de aula.

Em 2019, reconhecendo a importância de contribuir para uma educação antirracista, realizei um curso de pós-graduação em "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" no Instituto dos Pretos Novos (IPN). O curso visava aprofundar estudos conforme a Lei nº 10.639/03, atendendo à necessidade de capacitação docente nas redes públicas e privadas. Durante as aulas, tive acesso a obras de autores como Joseph Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop e Elikia M'Bokolo, o que revelou, até então, uma lacuna em minha trajetória intelectual quanto

---

<sup>17</sup> PEREIRA, Leonardo. Barricadas na Academia: literatura e abolicionismo na produção do jovem Coelho Netto. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v. 5, n.10, p. 15-37, 2000.

à literatura afrorreferenciada. Essa experiência exigiu sensibilidade e comprometimento para analisar a história da população negra no Brasil de uma forma mais complexa, abordando-a sob diferentes ângulos.

Entre as leituras voltadas a essa temática que passei a fazer, tive a oportunidade de conhecer, por meio da professora Alexandra Lima da Silva, a autobiografia de Israel Antônio Soares (1843-1916). Trata-se de um homem negro, nascido no Brasil do século XIX, filho de africanos escravizados, que conquistou a própria liberdade e engajou-se na luta pela Abolição da Escravatura no Brasil. Seus pais haviam sido escravizados de Joaquim José da Cruz Seco (1810-1883). O pai de Israel era centro-africano, com procedência monjolo, enquanto sua mãe, Luíza, era uma africana ocidental islamizada<sup>18</sup>.

A história de vida desse sujeito ficou mais evidente quando, em 1900, Israel Soares concedeu uma entrevista ao jornalista branco Ernesto Senna (1858-1913), de quem era amigo pessoal. Esse relato seria incorporado como um capítulo do livro *Rascunhos e Perfis*, obra de autoria do próprio Senna publicada pela Tipografia do Jornal do Comércio em 1909, com o objetivo de recordar aqueles que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. Já no verbete sobre Israel Soares, presente na *Enciclopédia Negra: Biografias Afro-Brasileiras*, encontram-se informações detalhadas sobre sua trajetória:

*Os primeiros anos de vida de Israel se passaram na rua de São Pedro, coração da Corte. Ainda escravizado, Israel criou um curso noturno, chamado Escola Noturna Gratuita da Cancela, pegado à quitanda da mãe. Também nos anos 1870, ele fundou a Sociedade de Dança Bela Amante. Em junho de 1880, com o apoio de vários abolicionistas negros, criou a Caixa Libertadora, bastante vinculada ao nome de José do Patrocínio (1853-1905). [...] A liberdade definitiva e plena só veio em 1881, isso porque em meados de 1876 obteve a alforria condicional pagando 600 mil-réis e se obrigando a servir aos seus senhores por mais quatro anos. Israel liberto já era, então, um homem de 38 anos, que fazia parte da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Tinha se casado com a escravizada Antônia, que ele ajudou anos depois a se alforriar, contando com empréstimos de José do Patrocínio e com ações da Caixa Libertadora, da qual era presidente. Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, Israel apresentou uma militância política ativa, passando do abolicionismo para as lutas contra a discriminação racial [...]. Israel Soares teve dois filhos com Antônia, Antônio Israel Soares (1869) e Israel Antônio Soares Jr. (1887).*

---

<sup>18</sup> Para traçar um panorama mais abrangente da trajetória de Israel Soares, a professora Alexandra Lima da Silva, uma das principais referências nos estudos sobre ele, recorreu a diferentes fontes, entre as quais: MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2004. Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos; p. 217; FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto Pinto de. *A Paz das Senzalas (Famílias Escravas e Tráfico Atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850)*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2017. v. 1. 2011p; MORAES, Evaristo. *A Campanha Abolicionista*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 2014; p. 288.

Israel Soares viveu a escravidão, inventou a liberdade, atravessou a abolição e as primeiras décadas do pós-abolição, tendo que enterrar seus dois filhos. Faleceu em 1916, aos 73 anos.<sup>19</sup>

Sempre cultivei grande apreço pela leitura de biografias e autobiografias. Nesse contexto, desconhecia a existência de um texto produzido por um ex-escravizado no Brasil que relatasse, em primeira pessoa, suas lutas, dores, desejos e combates pela liberdade e pela Abolição. Com efeito, acredito que cabe ao professor de História apresentar em sala de aula agentes sociais historicamente relegados, valorizando seu saber e sua experiência de vida. Não se trata de “dar voz a quem não tem”, mas sim de compreender o passado a partir de uma polifonia de vozes e de perspectivas. No Ensino de História, as autobiografias devem ser compreendidas nas palavras do próprio sujeito, visando sensibilizar os estudantes para a importância do conhecimento histórico e da formação do pensamento crítico ou de uma consciência histórica. Concebo a leitura de biografias e autobiografias como uma troca humana — um ato de solidariedade, de reconhecimento mútuo e de amor. Ao ler a autobiografia de Israel Antônio Soares, eu o interroguei e me deixei interrogar por ele, buscando não objetificá-lo. Certamente, não saio deste trabalho da mesma forma que entrei, o que almejo que também ocorra com quem tiver a oportunidade de conhecê-lo.

Mônica Lima<sup>20</sup>, no texto *Negra é a raiz da liberdade: narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil*, analisa a forma como o tema da Abolição tem sido tratado nos livros didáticos de História. Segundo a autora, a Abolição da Escravidão no Brasil é um assunto clássico e quase incontornável do Ensino de História nas instituições educacionais do nosso país. Contudo, em grande parte dessas narrativas, observa-se a invisibilização da população negra como objeto de foco específico, como se os recortes raciais da vida social brasileira estivessem ligados unicamente ao período escravista.

---

<sup>19</sup> SCHWARCZ, L. K. M.; GOMES, F. ; LAURIANO, J. . *Enciclopédia Negra. Biografias Afro-brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. Israel Soares. p. 477- 480.

<sup>20</sup> LIMA, Mônica. *Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

Nas coleções didáticas de História<sup>21</sup>, a ênfase narrativa sobre a Abolição da Escravidão no Brasil tende a ser mais factual do que processual. O desfecho da escravidão é, geralmente, apresentado como um acontecimento isolado — a assinatura da lei de 13 de maio de 1888 — que alteraria drasticamente a ordem social e política da época, embora estivesse relacionado a medidas legais anteriores. Sob essa perspectiva, a Abolição é vista apenas como o evento que encerra a campanha abolicionista, em vez de ser reconhecida como o processo em si.

As narrativas didáticas contidas nos livros de História frequentemente destacam o movimento abolicionista como elemento crucial para a dissolução da legalidade da escravidão. No entanto, esse movimento costuma receber pouca ênfase no que diz respeito à heterogeneidade de sua composição e às suas variadas formas de atuação. Além disso, tais abordagens não apresentam essa luta em uma perspectiva ampliada, que ultrapasse a influência britânica e inclua acontecimentos relevantes que ocorriam em outras partes das Américas Negras.

Entre os intelectuais abolicionistas que se destacam nas narrativas didáticas sobre o fim da escravidão, mencionam-se Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, André Rebouças, Luís Gama e José do Patrocínio. Com menor frequência, também são citados Raul Pompéia, Antônio Bento e o poeta Castro Alves. Essa perspectiva permite explorar a contribuição negra para a Abolição sob diferentes ângulos, considerando que a maioria dos intelectuais referidos nos livros didáticos é negra. Além disso, é possível trazer à luz outros protagonistas históricos que ocupam espaço relevante na história política e intelectual do abolicionismo. Consequentemente, abre-se um rico caminho para a compreensão do passado por meio de uma polifonia de vozes.

Wlamyra Albuquerque (2018) afirma que, na elaboração da memória sobre a Abolição, destacaram-se as “figuras mais proeminentes do front abolicionista na grande imprensa, no Parlamento e nos tribunais, deixando de fora da memória do abolicionismo os coiteiros, caifases, saveiristas, tipógrafos, capoeiras e músicos, em geral, escravos, libertos e livres pobres”.<sup>22</sup> Esse processo de apagamento e invisibilização também ocorreu com a figura de Israel Soares. Embora, entre seus pares da época, ele tenha sido reconhecido como um

---

<sup>21</sup> Para construir as suas reflexões, a autora baseou-se em relatório de pesquisa realizada em 2017 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj). A pesquisa encontra-se vinculada ao projeto “Narrativas nos livros didáticos de história: entre diálogos e tensões”, coordenado pela professora Helenice Rocha, com a participação da bolsista Amanda Cristina Barbosa Cardozo Rodrigues na confecção do relatório. Foram analisadas sete coleções didáticas entre as mais utilizadas no ensino de História na educação básica no Brasil. Com base em minha experiência como professor de História, que tem contato sistemático com a produção didática de História, creio que essas análises valham para a conjuntura atual.

<sup>22</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra. *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, v. 1. Movimentos Sociais Abolicionistas (Verbete); p. 328-333.

“ilustre abolicionista”, acabou esquecido ou ignorado pela historiografia e pelos manuais didáticos que abordam o tema.

Alexandra Lima da Silva, que estudou a trajetória de Israel Soares, defende que a narrativa desse personagem é um relato essencial que deve ser incorporado às leituras das escolas brasileiras. A inclusão de suas memórias é fundamental para garantir o direito à expressão e para que os grupos historicamente subalternizados possam se apresentar como sujeitos nos livros didáticos e nas aulas de História. Torna-se imprescindível que as experiências históricas de diferentes comunidades invisibilizadas integrem o currículo escolar, promovendo uma educação mais plural e diversificada. Essa abordagem não se limita a uma questão de representatividade, mas reflete a relevância histórica desses grupos e sujeitos. Nesse sentido, o objetivo não é heroificar a figura de Israel Soares, nem individualizar a experiência da Abolição, mas sim compreendê-lo como um agente histórico de seu tempo.

Para além de todas essas questões, concordamos com Mônica Lima quando afirma que introduzir nas salas de aula da Educação Básica as histórias relacionadas à Abolição da escravidão no Brasil:

*É falar da luta pela liberdade, e do seu significado na história de nosso país. É poder refletir sobre a construção da desigualdade numa longa história de opressão, humilhação, sofrimento e perdas, cujas marcas estão vivas e presentes até hoje. É trazer para estudantes o estudo sobre um debate com conteúdo moral e humano, que surgiu para fazer frente a interesses secularmente consolidados. E também é ter a oportunidade de discutir os limites da lei que extinguiu o cativo e que não teve como desdobramento uma política de inclusão e reparação (Lima, 2017, p. 220).*

É importante ressaltar, contudo, que nas últimas décadas, desenvolveu-se uma vertente historiográfica, da qual fazem parte Hebe Mattos, Martha Abreu e Renata Moraes<sup>23</sup>, que concebe o fim da escravidão como resultado de lutas coletivas, protagonizadas por diversos agentes sociais, incluindo indivíduos livres, libertos e escravizados. Para essas historiadoras, o significado dos direitos conquistados, ainda que limitados, não deve ser subestimado, pois, com a Abolição, a igualdade de todos os brasileiros perante a lei foi oficialmente reconhecida. Além disso, a Lei Áurea, ao revogar a Lei de 1871, libertou o ventre das mulheres escravizadas, visto que as crianças tornaram-se livres com o fim do estatuto do ingênuo. Por fim, estudos mostram que os ex-escravizados não ficaram à margem do mercado de trabalho

---

<sup>23</sup> Cf. MATTOS, Hebe. *Dicionário do Brasil imperial: 1822-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. Abolição da Escravidão (verbetes); p. 16-18; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *Dicionário do Brasil imperial: 1822-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. Lei Áurea (verbetes); p. 464-466; MORAES, Renata Figueiredo. *As festas da abolição no Rio de Janeiro: (1888-1908)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

rural, integrando-se ao campesinato livre já existente. Isso significa que muitos libertos do *13 de maio* conseguiram realizar alguns anseios por autonomia no trabalho e acesso à terra.

Depois desta longa introdução, na qual procurei explicar como minha trajetória pessoal e profissional se entrelaça com o tema desta dissertação, chegou o momento de apresentá-la mais objetivamente, nos moldes exigidos por um texto acadêmico. Preocupado em elaborar aulas de História mais significativas para os estudantes e baseado na Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório nas escolas públicas e particulares do Brasil o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena<sup>24</sup>, bem como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*<sup>25</sup>, aprovadas em 2004, propus como objetivo geral da pesquisa a construção de uma oficina, nos moldes das *WebQuests*, com o uso da autobiografia do libertado e abolicionista Israel Soares para o ensino da história do movimento abolicionista no Brasil. A intenção maior é não apenas colocar os estudantes em um papel ativo e conectado ao método historiográfico, mas também ensinar-lhes a importância dos sujeitos negros, entre os quais muitos libertos, no movimento abolicionista de cunho popular que culminou com a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888.

O presente trabalho estabelece um diálogo com as pesquisas mais recentes no campo da Historiografia do Ensino de História, que revelaram as múltiplas possibilidades que as autobiografias de escravizados oferecem para a abordagem da história da escravidão e da Abolição na Educação Básica (Silva, 2022). Além disso, a pesquisa conecta-se com a historiografia sobre a agência escrava (Chalhoub, 1990) e o movimento abolicionista brasileiro (Alonso, 2015; Santos, 2023)<sup>26</sup>. Interessa-me, sobretudo, explorar o que a

---

<sup>24</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

<sup>25</sup> BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004. Acesso em: 10 dez. 2023.

<sup>26</sup> Ângela Alonso realizou uma ampla revisão de literatura sobre a Abolição e o movimento abolicionista. Para a autora, até a década de 1950, os estudos sobre o tema foram tributários do memorialismo, pois se basearam nas explicações fornecidas pelos próprios abolicionistas, em especial por Joaquim Nabuco. Essas abordagens não analisam as conjunturas políticas em sua complexidade, desconsideram fatores estruturais e promovem a heroificação de alguns atores sociais. A partir dos anos 1960, porém, desenvolveram-se três vertentes explicativas para o fim da escravidão. A primeira, de matriz estruturalista-marxista (desenvolvida entre os anos 1960 e 1970), enfatizou estruturas e processos socioeconômicos, explicando o fim da escravidão como decorrência das transformações do capitalismo brasileiro, que passou a exigir o trabalho livre. Teve como principal representante a historiadora Emília Viotti, com seu livro *Da senzala à colônia* (1966). A segunda,

autobiografia de Israel nos ensina sobre a história da Abolição, além de destacá-lo como uma liderança na rede de intelectuais negros e abolicionistas no Rio de Janeiro, na década de 1880<sup>27</sup>, para apontar o protagonismo negro em diversos movimentos populares brasileiros e sua importância no Ensino de História.

Entendo que este documento, ao ser utilizado no Ensino de História, tem o potencial de reconhecer o protagonismo de um sujeito histórico negro na luta pela Abolição no Brasil por meio de uma narrativa que é própria desse personagem. Ao mesmo tempo, ele permite demonstrar seu trânsito como intelectual negro, ex-escravizado e homem alfabetizado no meio da imprensa abolicionista. A escolha do recorte temporal (1843-1916) relaciona-se aos anos de nascimento e morte de Israel Soares, já que o foco analítico recairá sobre as suas experiências, lutas e vivências no combate à escravidão e, posteriormente, contra a discriminação racial no período do Pós-Abolição.

Ademais, entre os objetivos específicos, a pesquisa busca atender às diretrizes da Lei nº 10.639/03, explorando o conceito de agência escrava como inspiração para protagonizar Israel Soares e construir sua biografia/autobiografia como ferramenta potente para o ensino de uma história da Abolição e do Pós-Abolição que valorize a participação dos negros na luta pela liberdade. Essa abordagem visa enriquecer o debate acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, além de fomentar a discussão sobre os usos pedagógicos das narrativas autobiográficas de pessoas negras para o estudo da História do Brasil, contribuindo, assim, para a construção de uma educação antirracista.

A dissertação insere-se na Linha de Pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, pois se propõe a produzir, em formato digital (sítio de Internet), uma

---

surgida nos anos 1980, buscou os anônimos e vencidos da história da Abolição. Inspirada nas reflexões de E. P. Thompson, essa linhagem voltou-se para a agência dos subalternos e para os temas de história cultural, não se interessando pelas formas político-institucionais dos conflitos. Entre outros historiadores, podemos destacar Sidney Chalhoub (1990) e Maria Helena Machado (1994). A terceira, cujos representantes mais destacados foram José Murilo de Carvalho (1980) e Jeffrey Needell (2006), ressaltou a importância das instituições políticas, das lideranças parlamentares e da Coroa na elaboração do processo que levaria à extinção da escravidão no Brasil. Nas últimas duas décadas, dois trabalhos importantíssimos se destacaram e ajudaram na construção desta dissertação: o primeiro, intitulado *Flores, votos e balas*, da própria Ângela Alonso (2015), caracteriza o movimento abolicionista como o primeiro movimento social do Brasil, reunindo diferentes setores sociais em todo o Império. Analisado a partir de uma sociologia política relacional, esse movimento é concebido como parte de uma dinâmica que envolvia instituições políticas, espaço público e clandestinidade. O segundo, intitulado *Disputas políticas pela abolição no Brasil. Nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas*, da historiadora Cláudia Santos (2023), analisa jornais fundados por republicanos abolicionistas entre 1875 e 1904, buscando compreender por que várias das reformas sociais e econômicas propostas por esses ativistas não foram implementadas, permanecendo na pauta de todos os movimentos sociais dos séculos XX e XXI. Cf. ALONSO, Ângela. O abolicionismo como movimento social. *Novos Estudos*. CEBRAP, v. 100, p. 1-30, 2015.

<sup>27</sup> Nesse sentido, pretendo seguir a proposta apresentada por Silva (2021), que considera importante reconstituir suas redes de sociabilidade e o papel que tiveram no processo de mobilidade social.

Oficina nos moldes das *WebQuests*, destinada ao uso educativo por professores e estudantes da Educação Básica.

O trabalho se divide em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Autobiografias de escravizados, Ensino de História e educação antirracista”, divide-se em duas subseções: na primeira, “Limites e potencialidades do uso de biografias e autobiografias no Ensino de História”, busquei responder às seguintes questões: Qual é o papel das biografias e autobiografias na construção do conhecimento histórico e na formação do pensamento crítico ou de uma consciência histórica em nossos estudantes? Quais são as principais transformações históricas do gênero biográfico e como elas influenciam sua utilização no ensino de História? De que maneira as biografias e autobiografias podem contribuir para a valorização de sujeitos históricos marginalizados, como os ex-escravizados? Como os historiadores devem lidar com a subjetividade presente nos relatos autobiográficos, buscando uma análise crítica no ensino de História? Como evitar a individualização excessiva das narrativas biográficas ao se trabalhar com biografias ou autobiografias no ensino de História? De que forma a biografia pode ser um instrumento para destacar a agência histórica de grupos subalternizados? Quais são os desafios teórico-metodológicos enfrentados ao se utilizar biografias e autobiografias como fontes no Ensino de História? De que maneira as autobiografias de ex-escravizados podem sensibilizar os estudantes para a compreensão da escravidão e do movimento abolicionista? Na abordagem de questões teórico-metodológicas mais abrangentes no que diz respeito ao gênero biográfico, os autores utilizados foram Gomes (1998; 2004; 2005), Borges (2005), Schmidt (2012), Bourdieu (2006) e Levi (2006); sobre os usos e justificativas da biografia no ensino-aprendizagem da História na atualidade, dialogamos com Oliveira (2022), Gonçalves (2022) e Silva (2019; 2022); por fim, nas reflexões teórico-metodológicas sobre a análise dessas fontes pela historiografia, os autores selecionados foram Sampaio (2022), Sampaio e Ariza (2019) e Oliveira (2022).

Já na segunda parte do primeiro capítulo, intitulada “Combates pelo Ensino de História: Lei nº10.639/03, DCNs e educação antirracista”, as perguntas formuladas foram: Qual é a importância da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais na promoção de uma educação antirracista no Brasil? Como um educador branco pode contribuir para uma educação antirracista? Quais são os desafios e as potencialidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar? De que maneira a História da África e a experiência dos negros têm sido representadas nos livros didáticos de História? Quais são os principais debates sobre o conceito de currículo e sua relação com as questões étnico-raciais? De que forma o Ensino de História pode abordar os *passados sensíveis e desestruturantes*

relacionados à escravidão e ao racismo? Qual é o impacto do conceito de branquitude no Ensino de História e como ele influencia as narrativas escolares? Quais são as estratégias pedagógicas recomendadas para abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e efetiva na sala de aula? Como o currículo pode ser descolonizado para incluir perspectivas e narrativas afro-brasileiras e indígenas? Quais são as críticas às abordagens essencialistas da identidade negra nos documentos curriculares e nos livros didáticos? Por que a valorização das biografias de personagens negros pode ser uma ferramenta eficaz no ensino da História? Como a teoria da decolonialidade pode contribuir para a construção de um ensino de História mais crítico e inclusivo? Quais são os riscos e desafios ao abordar o racismo e a escravidão sem reforçar estereótipos ou cair na armadilha da heroicização? Qual é o papel do Ensino de História na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva? Para um panorama mais abrangente acerca do campo do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a autora utilizada foi Selva Guimarães (2014; 2018); na reflexão sobre como um educador branco pode contribuir para uma educação antirracista, dialoguei com Bento (2022) e Silva (2024); para analisar os contextos de produção da Lei nº10.639/03 e das DCNs e suas contribuições para a construção de uma educação antirracista, os autores apresentados foram Júnior (2022), Pereira (2021), Silva (2002), Mattos (2003), Abreu e Mattos (2008), Pereira (2012), Costa (2013) e Oliveira (2014); para a descolonização dos currículos e a construção de uma educação multicultural, as referências foram Lino (2012) e Munanga (2015); na abordagem dos *passados sensíveis e desestruturantes* no Ensino de História, recorri a Grinberg (2019), Mullet e Paim (2018), Alberti (2013) e Moraes (2021).

No segundo capítulo, nosso objetivo principal será delinear a trajetória de vida de Israel Antônio Soares (1843-1916), um homem negro nascido no Brasil do século XIX, filho de africanos escravizados, que lutou bravamente pela conquista de sua liberdade e pela Abolição da Escravatura no país. Meu interesse reside, sobretudo, em ressaltar suas iniciativas em prol da causa abolicionista, sublinhando seu papel como uma liderança na rede de intelectuais negros e abolicionistas, nas últimas décadas do século XIX, no Rio de Janeiro. Isso tem como objetivo evidenciar o protagonismo negro em diversos movimentos populares brasileiros e sua importância no Ensino de História.

Conforme discutiremos no capítulo 3, a autobiografia de Israel Soares foi a principal fonte utilizada na elaboração de nosso trabalho propositivo-didático, a saber: uma Oficina nos moldes das *WebQuests* destinada ao ensino da história do movimento abolicionista no Brasil. Nela, a atividade proposta aos estudantes envolve a redação de uma biografia desse personagem, estruturada em torno dos seguintes eixos temáticos, a saber: 1- Família; 2-

Sociedade de dança Bella Amante; 3- Caixa Libertadora José do Patrocínio; 4- Instrução; 5- Pós-Abolição. O presente capítulo será organizado segundo esses eixos, oferecendo aos professores que desejam aplicar a Oficina em sala de aula subsídios teórico-metodológicos e historiográficos que adensem a reflexão sobre esses temas. Para tanto, recorreremos a autores de diferentes áreas do conhecimento que nos forneceram elementos de aprofundamento, como Florentino e Góes (2017), Florentino (2013), Pereira (2020), Santos (2023), Silva (2023), Ferreira (2020) e Lima (2021).

No Capítulo 3, será apresentado o trabalho propositivo-didático: uma Oficina intitulada “A autobiografia de Israel Antônio Soares e a Abolição da Escravidão no Brasil”. Espero que, por meio desta dissertação, sejam preenchidas duas lacunas identificadas por Mônica Lima nos manuais didáticos que tratam da Abolição da Escravidão. A primeira lacuna diz respeito à “pouca ênfase em relação à rica diversidade de sua composição e das suas formas de atuação”. Nesse aspecto, a pesquisa revela a trajetória de um indivíduo negro, abolicionista e liberto que presidiu uma Caixa Emancipadora/Libertadora — tema ainda pouco estudado —, cuja missão principal era comprar a liberdade de pessoas escravizadas. A segunda lacuna está relacionada à invisibilidade da população negra e de suas lutas no período Pós-Abolição. Nesse caso, o trabalho procura destacar o papel bastante ativo de Israel Antônio Soares em sua luta contra o preconceito de cor após o fim da escravidão, em 1888. Por fim, almejo que esta pesquisa represente uma pequena contribuição para a construção de uma educação antirracista. Este estudo foi elaborado por um professor de História que, há duas décadas, atua em escolas públicas e periféricas do estado do Rio de Janeiro, nutrindo paixão pela educação e por seus estudantes. É a eles e a elas que dedico este trabalho, escrito com muito comprometimento e carinho.

## **CAPÍTULO 1: AUTOBIOGRAFIAS DE ESCRAVIZADOS, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

O presente capítulo divide-se em duas subseções. Na primeira, intitulada “Limites e potencialidades do uso de biografias e autobiografias no Ensino de História”, busquei responder às seguintes questões: Qual é o papel das biografias e autobiografias na construção do conhecimento histórico e na formação do pensamento crítico ou de uma consciência histórica em nossos estudantes? Quais são as principais transformações históricas do gênero biográfico e como elas influenciam sua utilização no ensino de História? De que maneira as biografias e autobiografias podem contribuir para a valorização de sujeitos históricos marginalizados, como os ex-escravizados? Como os historiadores devem lidar com a subjetividade presente nos relatos autobiográficos, buscando uma análise crítica no ensino de História? Como evitar a individualização excessiva das narrativas biográficas ao se trabalhar com biografias ou autobiografias no ensino de História? De que forma a biografia pode ser um instrumento para destacar a agência histórica de grupos subalternizados? Quais são os desafios teórico-metodológicos enfrentados ao se utilizar biografias e autobiografias como fontes no Ensino de História? De que maneira as autobiografias de ex-escravizados podem sensibilizar os estudantes para a compreensão da escravidão e do movimento abolicionista? Na abordagem de questões teórico-metodológicas mais abrangentes no que diz respeito ao gênero biográfico, os autores utilizados foram Gomes (1998; 2004; 2005), Borges (2005), Schmidt (2012), Bourdieu (2006) e Levi (2006); sobre os usos e justificativas das biografias e autobiografias de escravizados no ensino-aprendizagem da História na atualidade, dialogamos com Oliveira (2022), Gonçalves (2022) e Silva (2019; 2022); por fim, nas reflexões teórico-metodológicas sobre a análise dessas fontes pela historiografia, os autores selecionados foram Sampaio (2022), Sampaio e Ariza (2019) e Oliveira (2022).

Já na segunda parte, intitulada “Combates pelo Ensino de História: Lei nº 10.639/03, DCNs e educação antirracista”, as perguntas formuladas foram: Qual é a importância da Lei nº10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais na promoção de uma educação antirracista no Brasil? Como um educador branco pode contribuir para uma educação antirracista? Quais são os desafios e as potencialidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar? De que maneira a História da África e a experiência dos negros têm sido representadas nos livros didáticos de História? Quais são os principais debates sobre o conceito de currículo e sua relação com as relações étnico-raciais? De que forma o Ensino de História pode abordar os passados sensíveis e desestruturantes relacionados à escravidão e ao

racismo? Qual é o impacto do conceito de branquitude no Ensino de História e como ele influencia as narrativas escolares? Quais são as estratégias pedagógicas recomendadas para abordar as relações étnico-raciais de maneira crítica e efetiva na sala de aula? Como o currículo pode ser descolonizado para incluir perspectivas e narrativas afro-brasileiras e indígenas? Quais são as críticas às abordagens essencialistas da identidade negra nos documentos curriculares e nos livros didáticos? Por que a valorização das biografias de personagens negros pode ser uma ferramenta eficaz no ensino da História? Como a teoria da decolonialidade pode contribuir para a construção de um ensino de História mais crítico e inclusivo? Quais são os riscos e desafios ao abordar o racismo e a escravidão sem reforçar estereótipos ou cair na armadilha da heroicização? Qual é o papel do Ensino de História na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva? Para um panorama mais abrangente acerca do campo do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a autora utilizada foi Selva Guimarães (2014; 2018); na reflexão sobre como um educador branco pode contribuir para uma educação antirracista, dialoguei com Bento (2022) e Silva (2024); para analisar os contextos de produção da Lei nº 10.639/03 e das DCNs e suas contribuições para a construção de uma educação antirracista, os autores apresentados foram Júnior (2022), Pereira (2021), Silva (2002), Mattos (2003), Abreu e Mattos (2008), Pereira (2012), Costa (2013) e Oliveira (2014); para a descolonização dos currículos e a construção de uma educação multicultural, as referências foram Lino (2012) e Munanga (2015); na abordagem dos passados sensíveis e desestruturantes no Ensino de História, recorri a Grinberg (2019), Mullet e Paim (2018), Alberti (2013) e Moraes (2021).

### 1.1 LIMITES E POTENCIALIDADES DO USO DE BIOGRAFIAS E AUTOBIOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.

Ferreira Gullar

A oficina proposta utiliza a autobiografia de um sujeito escravizado para o ensino da história da escravidão e da Abolição. Devido à própria natureza da fonte, uma escrita autobiográfica, torna-se imperativo realizar uma reflexão teórica acerca das relações entre (auto) biografia e ensino de História. Como afirma Ângela de Castro Gomes (2004, p. 10), as biografias inserem-se em “um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar de produção de si no mundo moderno ocidental”. Essas práticas de produção de si englobam desde autobiografias e diários até a constituição de uma memória de si por meio de fotografias, cartões-postais ou outros objetos do cotidiano. Para entender tais práticas, cujo início remonta ao século XVIII, é necessário compreender que, por meio delas, o indivíduo moderno passou a constituir uma identidade para si através de seus documentos<sup>28</sup>.

No texto *Grandezas e misérias da biografia*<sup>29</sup>, Vavy Pacheco Borges convida à reflexão sobre os limites e as potencialidades do gênero “biográfico”. Segundo a autora, é possível classificar como biografias uma variedade de textos, que abrangem desde verbetes em dicionários sobre figuras políticas e literárias até narrativas apresentadas em filmes, documentários e programas televisivos. No entanto, embora os historiadores contemporâneos utilizem o termo “biografia”, nota-se que outros autores, especialmente aqueles vinculados à Antropologia, costumam rejeitá-lo, preferindo referir-se a “trajetórias”.

Para explorar os caminhos da biografia no contexto ocidental, a autora recorre às reflexões do escritor francês Daniel Madelénat, para quem as mudanças ocorridas nesse gênero podem ser entendidas por meio de três paradigmas: a) biografia “clássica” (da Antiguidade até o século XVIII): Nela, os autores viam a narração da vida de um indivíduo como algo distinto de uma “História” (que se ocupava de fatos coletivos e da “verdade”). As narrativas “das vidas” (termo utilizado pelos autores da época) tinham, desde o mundo greco-romano, a função de oferecer exemplos morais, fossem eles positivos ou negativos, frequentemente configurando os panegíricos. Essa abordagem enfatizava muito mais o aspecto político, moral ou religioso do biografado do que sua própria individualidade; b) biografia “romântica” (do final do século XVIII ao início do XX): objetivava apresentar a totalidade do ser humano e sua intimidade. Abordava a fragmentação extrema de uma vida individual, os diferentes tempos e seus retornos, bem como o caráter contraditório e paradoxal dos pensamentos e da linguagem. No século XIX, notou-se uma diminuição do papel do

---

<sup>28</sup> GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

<sup>29</sup> BORGES, Vavy Pacheco. *Grandezas e misérias da biografia*. In: PINSKY, Carla B (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 203-233.

indivíduo na História, uma vez que a história nacional, então predominante, personificava o percurso político nas figuras dos “grandes homens”. Nesse período, surgiram muitas biografias de heróis políticos ou militares; c) biografia “moderna” (do início do século XX até os dias atuais): Resultante do relativismo ético, da psicanálise e das mudanças epistemológicas na História, essa biografia transformou-se em um espaço de experimentação para o historiador, que se vê implicado na relação biográfica, pois a crença na neutralidade em qualquer trabalho histórico foi amplamente questionada.

Para explicar o "retorno" da biografia entre os historiadores a partir da década de 1980, bem como o grande interesse atual pelo gênero, a autora argumenta ser necessário considerar dois eixos que se entrelaçam profundamente. De um lado, é fundamental observar os movimentos da sociedade, marcados pelo fortalecimento do individualismo e pelo debate acerca da liberdade do indivíduo em sua relação com a sociedade. Esse cenário articula-se por meio da problemática das normas e valores, refletindo as desilusões geradas pela crise das utopias e as dificuldades de identidade enfrentadas pelos sujeitos em decorrência da massificação, da midiaticização e da globalização. De outro, situam-se as transformações nas disciplinas acadêmicas, que resultaram em novas formas de narrar a História em consequência das crises dos grandes paradigmas – como o marxismo, o estruturalismo e a História quantitativa/serial. Ademais, observa-se um movimento de resistência a conceitos totalizantes, a exemplo de “classe” e “mentalidades”, bem como uma oposição a categorias predeterminadas como “revolução”, estimulando-se, em contrapartida, a valorização da experiência. Nesse contexto, emergiu também um crescente interesse pelos “excluídos” ou “vencidos” da história, incluindo as minorias sociológicas, como negros, mulheres e homossexuais. Somam-se a isso as contribuições da Literatura, que aborda o polimorfismo da experiência humana, e da psicanálise, que oferece uma reflexão sobre a fragmentação do sujeito.

Por fim, a autora oferece subsídios teórico-metodológicos para a utilização de biografias em investigações e no Ensino de História, a saber: 1- Na elaboração ou análise de biografias, é imprescindível o “impulso biográfico”, ou seja, a disposição para conhecer o outro de maneira integral; 2- a percepção de que não se pode alcançar uma única “verdade”, pois toda história é uma construção fruto de quem a redige, de modo que, atualmente, a maior preocupação recai sobre o “verossímil”, ou seja, sobre aquilo que se apresenta como plausível ou provável; 3- No que diz respeito à relação entre o sujeito-historiador e o objeto da pesquisa/biografado, mesmo que não se almeje uma interpretação definitiva de uma vida, deve-se buscar a maior objetividade possível mediante a prática rigorosa e séria do ofício de

historiador; 4- Ao selecionar os fatos a serem narrados, é preciso reconhecer que toda escolha constitui uma forma de interpretação e atribuição de sentido, visto que a vida de um indivíduo não se analisa apenas por eventos concretos, mas também por incertezas, possibilidades não realizadas, ausências e vazios que devem ser inquiridos pela intuição e pela sensibilidade do historiador e do professor de História; 5- Na relação entre indivíduo e contexto, deve-se estar atento aos condicionamentos sociais do biografado, observando-se, contudo, as inércias e as ineficácias da normatividade, as incoerências entre as normas e a liberdade intersticial de que dispõem os indivíduos, nas margens de liberdade que cada um possui; 6- Ao refletir sobre os tempos de uma vida, deve-se considerar que decisões são tomadas com base no que se sabe naquele instante e nas possibilidades concretas que se apresentam, em momentos de conflitos, hesitações e dúvidas. Portanto, deve-se considerar a temporalidade como não linear e não definitiva; 7- Por último, é essencial reconhecer que a vida do biografado terá o significado que o historiador lhe atribuir, não devendo o pesquisador buscar nela uma unidade, uma racionalidade ou uma linearidade.

No texto *História e Biografia*<sup>30</sup>, o historiador Benito Schmidt recorre ao conceito de regime de historicidade, desenvolvido por François Hartog, para analisar as relações entre história e biografia ao longo do tempo. De maneira esquemática, podemos delinear suas ideias da seguinte forma: a) Desde o surgimento do gênero biográfico na Grécia do século V até o século XIX, as biografias antigas estavam inseridas em um regime de historicidade particular, o da “história mestra da vida”, segundo o qual o passado deve iluminar o futuro, fornecendo exemplos e contraexemplos de ações e condutas que devem ser seguidos ou evitados pelos homens do presente. A escrita das “vidas” na Antiguidade possuía, em essência, um propósito moral, buscando oferecer aos indivíduos contemporâneos um repertório de ações a serem imitadas ou recusadas; b) No século XIX, emergiu um intenso debate sobre o papel do indivíduo na história. Nesse mesmo período, formou-se gradualmente um novo regime de historicidade, que contrasta de maneira radical com o da *historia magistra vita*. Nesse novo enfoque, as lições da história são substituídas pela necessidade de previsões, onde o futuro – ou, mais precisamente, o que se projeta como futuro, sempre visto como superior ao passado e ao presente – confere sentido ao que já ocorreu. É sob essa perspectiva “futurista”, que fundamenta a ideologia do progresso, que se sustentam algumas das grandes correntes filosóficas da história do século XIX, como o positivismo e o marxismo. Em ambas, as transformações históricas são apresentadas como frutos de forças impessoais e leis naturais e

---

<sup>30</sup> SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 187-206.

imutáveis, deixando ao indivíduo uma margem de atuação bastante reduzida; c) Já no século XX, começa a se estabelecer um novo regime de historicidade, o *presentismo*, que, em oposição à celebração do passado e à ideia de progresso, sustenta o presente como o único horizonte temporal possível. Em termos teórico-metodológicos, a partir da década de 1950, observou-se a ascensão da história quantitativa e serial. Nessa perspectiva, as ações individuais eram vistas apenas como dados para a construção de amplas séries estatísticas, consideradas as únicas capazes de captar os movimentos de média e longa duração: demografia, ciclos econômicos, atitudes em relação à morte, entre outros. Nesse contexto, à medida que a história se firmava como uma disciplina com aspirações científicas, a biografia foi paulatinamente excluída de seus domínios, com os historiadores cada vez mais voltados para o estrutural e o coletivo.

Desde a década de 1980, porém, verifica-se uma “redescoberta” da biografia. Para o autor, isso está relacionado às falhas do regime de historicidade presentista, o que o leva a pensar que:

*O interesse contemporâneo pelas biografias, inclusive por parte de historiadores, acompanha essa onda de história-memória, ou seja, os personagens do passado passaram a ser “ressuscitados” - ou, mais precisamente, recriados - com o objetivo de converterem-se em referências para os homens do presente e/ou como ícones de um passado idealizado, servindo de reforço a determinadas identidades de classe, gênero, raça, geração, região, religião, nação, entre outras (Schmidt, 2012, p. 193).*

Na historiografia brasileira, observa-se que, desde os anos 1980, um grupo diversificado de historiadores voltou a explorar a biografia como uma abordagem para enfrentar uma variedade de questões de pesquisa. Esses trabalhos, inspirados nas correntes internacionais de renovação historiográfica, como a nova história francesa, o novo marxismo britânico e a micro-história italiana, revelam uma preocupação em reavaliar interpretações estabelecidas sobre a história do Brasil, levando em conta as trajetórias de indivíduos específicos em contextos particulares.

Ângela de Castro Gomes<sup>31</sup> (1998) considera que, desde os anos 1980, as pesquisas em História no Brasil produziram uma mudança significativa nos modelos interpretativos que tratavam do tema da questão social, levando a uma profunda reinterpretação das relações de

---

<sup>31</sup> GOMES, Ângela Maria de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: Rachel Soihet; Maria Fernanda Bicalho; Maria de Fátima Gouvêa. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, v. 1, p. 21-44.

dominação na sociedade brasileira. Esses trabalhos sugeriram uma nova perspectiva que enriquece a dinâmica política presente nas relações entre dominantes e dominados, contrapondo-se a modelos que veem o “dominante” como capaz de controlar e anular o “dominado”, transformando-o em “coisa”. Dessa forma, revelam um imenso conjunto de ideias e ações dos dominados, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria história.

Esses estudos estão articulados a uma transformação teórica e metodológica na historiografia internacional, que pode ser identificada com a da renovação da História Política, em diálogo com a História Cultural<sup>32</sup>. Para Ângela, essa História Cultural que se propõe:

*se quer distinta porque recusa fundamentalmente a “expulsão do indivíduo” da história, abandonando quaisquer modelos de corte estruturalista que não valorizem as vivências dos próprios atores históricos, postulados como sujeitos de suas ações. Ao fazê-lo, essa história cultural também rejeita as oposições entre coletivo e individual e entre quantitativo e qualitativo, assumindo um enfoque que trabalha com ambos os termos, mas que, em função da reação que representa, inova ao postular a dignidade teórica do individual e a fecundidade metodológica do qualitativo. Por repensar modelos macro-históricos e por considerar a “experiência” dos homens em seu tempo e lugar como crucial para o entendimento dos processos sociais, essa história cultural floresceu associada a uma mudança na escala de trabalho do historiador; vale dizer, associada à micro-história (Gomes, 1998, p. 123).*

No campo temático da escravidão e do período pós-abolição, que nos interessa mais de perto, por exemplo:

*Historiadores da escravidão e do período pós-abolição vêm se dedicando a rastrear percursos de escravos e libertos, evidenciando a diversidade de suas experiências, obscurecidas por interpretações gerais como a que postula uma dicotomia absoluta e anacrônica entre escravidão e liberdade ou a que advoga que, após a abolição, os libertos foram completamente excluídos socialmente. Dessas pesquisas resulta um panorama muito mais heterogêneo que expressa as margens de ação e de escolha possíveis aos subalternos, mesmo diante de sistemas normativos extremamente violentos e opressivos (Schmidt, 2012, p. 203).*

Por fim, Benito Schmidt destaca algumas questões teórico-metodológicas pertinentes ao uso da biografia nas investigações acadêmicas e no Ensino de História, a saber: 1- a biografia histórica é, antes de mais nada, História. Assim, deve seguir os procedimentos de pesquisa e as formas narrativas características dessa disciplina, a qual busca explicar e/ou compreender o

---

<sup>32</sup> GOMES, Ângela Maria de Castro. Nas malhas do feitiço : o historiador e os arquivos privados. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n.21, p. 121-127, 1998.

passado. É essencial, nesse sentido, que a investigação tenha como norte um problema de pesquisa histórico, formulado a partir de referenciais conceituais e fontes documentais adequadas; 2- uma biografia não se sustenta por si só, mas pelo que pode agregar ao avanço das discussões inerentes ao conhecimento histórico; 3- deve-se refletir sobre as relações entre indivíduo e sociedade, reconhecendo que o contexto não é homogêneo e estático, mas sim um emaranhado de relações sociais dinâmicas que são estabelecidas por indivíduos. Nessa perspectiva, entende-se o contexto não como uma estrutura fixa e pré-estabelecida, mas como um “campo de possibilidades”, ou seja, um espaço propício à formulação e implementação de projetos individuais e coletivos; 4- a biografia pode revelar a pluralidade que se oculta por trás de categorias aparentemente homogêneas e questionar a excessiva coerência que, muitas vezes, os historiadores atribuem aos movimentos da história; 5- deve-se desafiar a concepção do indivíduo como um ser unitário, coerente, plenamente racional e objetivo, que tem domínio sobre si e suas atitudes. É necessário reconhecer, assim, a complexidade da identidade e sua formação progressiva, a qual não é linear, sendo marcada por contradições e descontinuidades.

No texto *A Ilusão Biográfica*<sup>33</sup>, o sociólogo francês Pierre Bourdieu alerta para o perigo do que denominou como “ilusão biográfica”, ou seja, a construção de um relato de vida como um “deslocamento linear, unidirecional, que tem um começo, meio e fim” (Bourdieu, 2006, p. 183). Em muitos desses relatos, a presença de expressões como “desde pequeno” e “desde então”, entre outras, revela a intenção do biografado em produzir uma narrativa coerente e orientada. Para tanto, selecionam-se, “em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos” (Bourdieu, 2006, p. 184), excluindo-se outros, muitas vezes com a cumplicidade do próprio biógrafo. O investigado torna-se, assim, um “ideólogo de sua própria vida”.

Para o autor, a vida das pessoas é caracterizada por um conjunto descontínuo de indeterminações e incertezas, além de elementos que surgem de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito e aleatório. No entanto, diferentemente de Levi, Bourdieu dá mais ênfase aos elementos de determinação, necessários e inconscientes, no interior dos quais os indivíduos constroem as suas vidas. Para esclarecer esse ponto, ele recorre à metáfora de um trajeto de metrô, o qual só pode ser compreendido em sua relação com a matriz de relações objetivas entre as diferentes estações. No estudo de uma autobiografia, portanto, devem-se observar as intencionalidades de seu agente na escolha de determinados fatos aos

---

<sup>33</sup> BOURDIEU, Pierre “A ilusão biográfica”, In AMADO, Janáina e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

quais deu destaque, ordenando-os em uma sequência temporal, bem como na ocultação de outros. Afinal, nenhum relato é neutro e desinteressado.

No texto *Usos da Biografia*<sup>34</sup>, o historiador italiano Giovanni Levi tece considerações acerca dos usos do biográfico nos estudos históricos, afirmando que “a biografia está no centro das preocupações dos historiadores” (Levi, 2006, p. 167). Em síntese, pode-se afirmar que as mais relevantes contribuições do autor para a compreensão dessa temática são: a) a maior parte das questões metodológicas no campo da historiografia contemporânea está intimamente ligada à questão biográfica; b) deve-se evitar, nos empreendimentos biográficos, a concepção de um modelo de racionalidade que atribua aos seres humanos uma linearidade e estabilidade, as quais ignorariam as incertezas e os conflitos que todos enfrentamos; c) no que se refere à liberdade de escolha dos indivíduos, é importante reconhecer que esta não é absoluta, mas sim contextualizada em um campo cultural e social específico. No entanto, tal liberdade é consciente, aproveitando os interstícios presentes em qualquer sistema normativo; d) dado que os sistemas normativos estão sujeitos a contradições, eles permitem a multiplicação e a diversificação das práticas dos indivíduos.

Propondo-se a construir uma tipologia das abordagens da perspectiva biográfica, o autor estabelece os seguintes modelos: 1- *Prosopografia e biografia modal*: nesse modelo, as biografias individuais servem apenas para ilustrar os comportamentos ligados às condições sociais estatisticamente mais frequentes; 2- *Biografia e contexto*: nessa abordagem, a biografia conserva sua especificidade, embora o contexto social seja amplamente valorizado para a compreensão das trajetórias individuais, as quais não seriam capazes de modificá-lo; 3- *Biografia e casos extremos*: ao analisar casos excepcionais, a biografia revela as margens do campo social dentro do qual tais trajetórias tornam-se possíveis; 4- *Biografia e hermenêutica*: trata-se de um modelo próprio ao ato interpretativo, pautado em atos biográficos abertos a uma infinidade de significados (Levi, 2006).

Levi, ao considerar que a realidade histórica não deve ser abordada a partir de um esquema único de ações e reações, afirma que:

*A repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis. Talvez seja apenas uma nuance, mas me parece que não se pode analisar a mudança social sem que se reconheça previamente a existência irreduzível de uma certa liberdade vis-à-vis as formas rígidas e as origens da reprodução das estruturas de dominação* (Levi, 2006, p. 180).

---

<sup>34</sup> LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

Ao analisarmos as circunstâncias que envolveram Israel Soares, bem como outros tantos escravizados e libertos, percebemos que eles agiram nos interstícios do sistema escravista, lutando contra a opressão e mobilizando diversos segmentos sociais em favor da luta contra a escravidão. Apesar de estarem sujeitos a um sistema de normas que restringia suas escolhas, esses indivíduos encontraram maneiras de agir e reagir diante da força avassaladora dos escravocratas brasileiros.

No texto *Biografia, usos do passado e demandas identitárias*<sup>35</sup>, a historiadora e professora da UFRRJ Maria da Glória de Oliveira busca responder a uma questão fundamental, que é apresentada logo no início: “Quais seriam os usos e as justificativas possíveis da biografia no ensino-aprendizagem da História na contemporaneidade?” (Oliveira, 2022, p. 186). Entre os diversos argumentos que ela expõe, destacam-se: “a ideia de que as narrativas de vida individuais possibilitam um acesso privilegiado à reconstituição das épocas passadas, ‘repletas de sonhos e angústias’ (apud Dossè, 2009)”; a noção de que a biografia pode “construir inteligibilidade para os eventos do passado, compartilhando ambições de verdade que são análogas às da historiografia”; a perspectiva de que ela “facilita a reflexão sobre a ação daqueles que fazem a história e, principalmente, sobre a agência dos indivíduos como agentes potenciais de mudança nos rumos dos acontecimentos”; e ainda, a afirmação de que ela se torna um “recurso valioso não apenas para um acesso didático ao conhecimento histórico, mas também como uma ferramenta, entre outras, para expandir as formas de pensar historicamente” (Oliveira, 2022, p. 186-187). Em síntese, um conjunto considerável de justificativas para a utilização das biografias na pesquisa e no Ensino de História.

Entretanto, o argumento central apresentado pela autora para defender o uso das biografias para fins formativos é o de que elas podem ser consideradas “um recurso para a compreensão da natureza originalmente política do saber histórico, especialmente diante das demandas contemporâneas, que visam reparar os apagamentos gerados pela historiografia acadêmica” (Oliveira, 2022, p. 187).

Para embasar sua reflexão, ela menciona um debate recente sobre a inclusão dos nomes de Dandara dos Palmares e Luiza Mahin no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, em Brasília. Esse debate, que ganhou destaque nas páginas do site de notícias *The Intercept Brasil*, aconteceu entre a historiadora Ana Lúcia Araújo e o escritor e publicitário

---

<sup>35</sup> OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Biografia, usos do passado e demandas identitárias*. In: Helenice Rocha e Marcelo Magalhães. (Org.). *Em defesa do ensino de História: a democracia como valor*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2022, v. 1, p. 198-210.

Alê Santos, no ano de 2019. Para Ana Lúcia, a falta de comprovação documental sobre a existência dessas personagens negras no período colonial tornaria inviável tal homenagem, uma vez que não se tratam de figuras estritamente históricas. Por outro lado, Alê Santos argumenta que tais posicionamentos refletem um racismo presente na academia, pois existem relatos dispersos sobre suas vidas, e a tradição oral deve ser considerada como uma fonte válida para a historiografia.

Para a autora, a disciplina histórica deve levar em conta que, em meio às reivindicações políticas e identitárias dos movimentos sociais, o reconhecimento dessas personalidades históricas está intimamente ligado aos processos de elaboração da memória e da consciência histórica de grupos socialmente marginalizados no presente. É nesse contexto que, para ela, torna-se pertinente a utilização do biográfico no ensino-aprendizado da História. Embora reconheça a importância de incluir figuras de grupos minoritários nas aulas de História, discordo da professora Maria da Glória Oliveira quando esta afirma que a comprovação documental não possui relevância no reconhecimento de personagens históricos pela historiografia profissional. Afinal, ao não considerarmos as diferenças entre a produção acadêmica e a atuação dos movimentos sociais, corremos o risco de perpetuar a lógica da historiografia tradicional e de individualizar a experiência histórica. Além disso, tornamo-nos suscetíveis a adotar uma abordagem pedagógica que resulte em uma “representatividade vazia”, a qual ocorre quando os educadores mencionam essas figuras em sala de aula apenas para atender às exigências da Lei nº 10.639/03 e obter a sensação de que “fizeram a sua parte”. Em meu trabalho, busco enfatizar que os avanços conquistados pelas minorias foram possíveis por meio de ações coletivas, embora o reconhecimento de indivíduos nessas lutas também desempenhe um papel significativo na formação da consciência histórica dos estudantes.

Como educadores na área de História, é imprescindível que nossas investigações considerem como, e em quais circunstâncias, ocorreram os processos de silenciamento e invisibilização de diversas figuras históricas, tanto de homens quanto de mulheres negras. No caso de Israel Soares, nota-se um apagamento de sua relevância no movimento pela Abolição. Nesse sentido, a valorização de suas lutas em uma aula de História insere-se no contexto da construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, a qual visa promover a edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

No artigo *A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola*<sup>36</sup>, a historiadora Márcia de Almeida Gonçalves, partindo do conceito de crise, defende a mobilização das *narrativas vivenciais* no ensino e na aprendizagem de História. Para ela, tal abordagem deve se estruturar em dois sentidos: primeiro, na apropriação do conceito de vidas precárias, em diálogo com a obra de Judith Butler; segundo, na escolha de vidas em condições de precariedade como opção pedagógica e ético-política. Nesse sentido, a autora busca compreender como as crises afetam as vidas que nelas se entrelaçam, enfatizando vozes e sujeitos, especialmente aqueles que foram silenciados ou apagados das diversas formas de registrar e contar experiências de crise.

Conforme vimos na introdução deste trabalho, um processo ao qual Israel Antônio Soares foi submetido na elaboração das memórias da Abolição e, posteriormente, pela própria historiografia. Além disso, é importante lembrar a recomendação feita pela historiadora Cláudia Santos, de que a análise da conjuntura em que Israel viveu seja “compreendida pela noção de crise, que não é apenas uma construção historiográfica, mas também uma interpretação gerada pelos próprios atores do século XIX<sup>37</sup>”.

Essas crises são concebidas pela autora como experiências que afetam diversos povos e sociedades, tanto no presente quanto em muitos passados examinados por historiadores, citados nas diretrizes curriculares e discutidos por educadores de História na Educação Básica. Essas experiências foram marcadas pela “banalidade da brutalidade” e pela “banalidade do mal”, conforme a interpretação de Hannah Arendt. Em cada uma delas, em níveis alarmantes, vidas foram extintas e a regularidade das práticas cotidianas foi interrompida, ocorrendo a normalização da morte e do sofrimento de homens, mulheres e crianças. Tais crises representam situações e/ou condições de instabilidade e incerteza em relação a uma certa ordem do mundo, remetendo à desordem e ao caos. Como exemplos, a pesquisadora menciona a Guerra de Independência do Estado de Israel e o extermínio de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Ao refletir sobre essas observações, identifiquei no processo de escravização de indivíduos ao longo de nossa história uma dessas situações de crise, visto que muitos dos elementos mencionados podem ser a ele associados.

Para Márcia Gonçalves, é essencial trazer esses indivíduos para o cerne da história, integrando suas ações e palavras às narrativas que protagonizam. Esses episódios são impregnados de dor e incerteza, mas também de coragem e resistência; eles possibilitam a

---

<sup>36</sup> GONÇALVES, Márcia de Almeida. “A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola”. *Revista História Hoje*, v. 11, p. 33-54, 2022.

<sup>37</sup> SANTOS, Cláudia. *Disputas políticas pela abolição no Brasil: nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023, p. 17.

visualização de futuros diversos e convertem o sofrimento em ação política. No contexto do ensino-aprendizagem da História, torna-se imprescindível realizar uma apropriação respeitosa dessas vozes, uma vez que essas vidas permitem uma reflexão e interpretação da história que busca diretrizes para a atuação no mundo. A proposta da autora fundamenta-se na obra de Paulo Freire, em especial em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o qual defende a “vida como mestra da escola”. Afinal, muitas histórias se entrelaçam no ambiente escolar, e cada uma delas pode ser vista como um ponto de partida para a análise das circunstâncias sociais, tanto passadas quanto presentes, em toda a sua rica diversidade de nomes, vozes e identidades.

No que tange ao conceito de vidas tornadas precárias, conforme discorre Judith Butler, a autora explica que a condição humana caracteriza-se por sua precariedade, uma vez que nossa passagem pelo mundo é transitória. Contudo, em decorrência de contextos sociais e políticos historicamente datados, algumas vidas são submetidas a essa condição de forma mais aguda do que outras. Em um diálogo com o conceito de biopolítica de Michel Foucault, o qual sugere que, entre os poderes que regulam a vida, alguns a expõem de modo distinto à condição precária, Butler nos impele a refletir sobre quais vidas realmente possuem valor, bem como quais são vistas como dignas de proteção e direitos. No cenário brasileiro, grupos que enfrentam a pobreza, o racismo ou orientações sexuais/identidades de gênero que fogem dos padrões hegemônicos veem-se diariamente vulneráveis à violência, à exclusão e ao silenciamento de suas vozes e perspectivas de mundo.

Para Márcia Gonçalves, Butler oferece uma valiosa chave analítica e uma proposta pedagógica que transita da reflexão sobre a precariedade para a ação política vinculada ao trabalho intelectual e docente. Afinal, essas narrativas permanecerão “vivas” enquanto as recitarmos ou ouvirmos, reconhecendo suas lutas e sofrimentos. Há muito a se aprender ao compartilhar as histórias de vida daqueles que experimentaram e ainda enfrentam condições de maior precariedade; para ela, essas vidas podem educar e sensibilizar os estudantes.

Além disso, a autora propõe algumas orientações conceituais e teóricas para a utilização pedagógica dessas histórias de vida em sala de aula, ressaltando a importância de um cuidado especial nas práticas de ensino-aprendizagem que considere a historicidade das narrativas. É essencial reconhecer suas diversas formas e funções, entendendo-as como práticas culturais situadas social, espacial e temporalmente; abertas, inclusive, a maneiras particulares de estabelecer classificações e hierarquizações entre “vidas que importam” e “vidas que não importam”. Sob a perspectiva de suas historicidades, as crises afetam de maneiras distintas indivíduos e grupos sociais; para compreendê-las, portanto, torna-se crucial analisar como tais episódios impactam as trajetórias que neles se entrelaçam.

Na posição de quem narra muitas histórias em uma aula de História, o professor pode fazer escolhas sobre “que vidas contar”. Ele pode “dar vida a uma história”, aproveitando oportunidades de reconhecer a vida e o sofrimento do outro. Concordo com a proposta de Márcia Gonçalves, segundo a qual devemos trazer para o ensino da disciplina uma ação fundamentada na aposta de “aprender com as vidas precárias, dignificá-las e transformá-las em vidas com história, na história, (re)conhecidas e valorizadas<sup>38</sup>”.

Decidi, então, compartilhar uma dessas narrativas, a de Israel Antônio Soares, levando-a adiante para os estudantes das instituições em que atuo e, quiçá, para todos aqueles que puderem ler ou divulgar esta dissertação. Mesmo enfrentando os mais altos níveis de violência e de precarização da vida, ele conseguiu lutar por sua liberdade e pela Abolição da Escravidão no Brasil. Ouvir sua voz, inseri-lo como protagonista em uma aula de História sobre o movimento abolicionista e valorizar suas vivências foi a minha escolha como professor e pesquisador, comprometido com o combate às injustiças e com a construção de uma cidadania que rejeite preconceitos e discriminações.

Em artigo publicado na Revista *História Hoje*<sup>39</sup>, a professora Alexandra Lima da Silva (2018, p. 263) defende o uso das autobiografias de escravizados no ensino de História, por considerá-las um “caminho para a compreensão dos escravizados como protagonistas e sujeitos da própria história, na luta pela liberdade e pela igualdade”.

Alexandra Lima da Silva ressalta que a utilização de biografias no Ensino de História não é um fenômeno recente, sendo uma prática que remonta, pelo menos, ao final do século XIX<sup>40</sup>. Entretanto, com a renovação no campo da historiografia da escravidão, impulsionada por algumas contribuições teóricas oriundas da História Social, houve uma busca por resgatar a agência dos indivíduos, compreendendo-a a partir de suas experiências<sup>41</sup>. Essa mudança de perspectiva visou a inclusão nos estudos históricos de indivíduos e grupos marginalizados e invisibilizados socialmente, com o intuito de recuperar suas resistências e busca por autonomia. Silva (2018, p. 280) argumenta, ainda, que o uso das autobiografias de

---

<sup>38</sup> GONÇALVES, Márcia de Almeida. “A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola”. *Revista História Hoje*, v. 11, 2022, p. 52

<sup>39</sup> SILVA, Alexandra Lima da. Folhas de ébano: (auto) biografias de escravizados e ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 7, p. 263-284, 2019.

<sup>40</sup> No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, autores de livros didáticos de História, como Silvio Romero, por exemplo, exploraram o uso das biografias dos chamados “heróis” nacionais, quase sempre homens brancos, no intuito de glorificá-los e de apresentá-los como exemplos a serem seguidos pelos jovens estudantes.

<sup>41</sup> Ver, por exemplo, CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte* (7ª. impressão: 2009). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 287p .

escravizados<sup>42</sup> no Ensino de História na contemporaneidade se insere “no âmbito da frente de luta pela superação do racismo e por igualdade no campo das relações humanas”. Por fim, ela salienta que as possibilidades de letramento para muitos escravizados, como exemplificado por Israel Soares, possibilitaram-lhes não apenas a luta por liberdade e por melhores condições de vida, mas também a comunicação de suas lutas, culturas, memórias, saberes e experiências.

No livro *Flores de Ébano: escrita de si como prática de liberdade*, a professora Alexandra Lima da Silva (2022, p. 16) analisa os “significados das escritas de si na experiência de homens e mulheres que viveram a traumática experiência da escravidão”. A autora selecionou algumas autobiografias de afrodescendentes escravizados nos Estados Unidos e no Brasil, apresentando as implicações históricas na relação entre afrodescendência e escrita. O estudo encontra-se no âmbito das preocupações da História da Educação. Contudo, nesta pesquisa, iremos aproveitar este debate e levantamento de fontes para pensarmos no uso de autobiografias ou biografias para o ensino da História no âmbito escolar.

Na obra, Alexandra Silva explora diversas potencialidades do uso pedagógico das autobiografias de escravizados no ensino de História. Entre os principais pontos abordados, destaca-se a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, visando combater preconceitos e estereótipos. A pesquisadora também enfatiza a importância de reconhecer os ex-escravizados como autores de sua própria história, apesar de toda a violência e a brutalidade da escravidão. Além disso, a leitura dessas autobiografias contribui para a visibilidade das lutas desses indivíduos, tanto no passado quanto no presente. O livro problematiza a forma como a escravidão foi abordada nos manuais didáticos por um longo período, e reproduzida por muitos estudantes no ambiente escolar, que frequentemente perpetuaram a ideia do “negro” como sinônimo de escravo ou de mercadoria. Outro aspecto relevante é a compreensão dos diferentes caminhos trilhados por esses sujeitos para se educarem e se apropriarem dos códigos da cultura letrada, apesar da escravidão. Por fim, o reconhecimento da agência das pessoas escravizadas possibilita a construção de um pensamento crítico nos educandos, que interroge o silenciamento e a negação das vozes de ex-cativos e ex-cativas, que lutaram por liberdade e melhores condições de vida<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> A autora as analisa como *slave narratives*, ou seja, como “testemunhos escritos ou ditados por um escravizado” (DAVIS; GATES JR. 1985, p. 12 apud SILVA, 2022, p. 18).

<sup>43</sup> SILVA, Alexandra Lima da. *Flores de Ébano: Escrita de si como prática de liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Kitabu, 2022. v. 1. 150p

No texto *Reflexões sobre a narrativa escrava (em língua inglesa) e os escritos de Luiz Gama*<sup>44</sup>, a professora Maria Clara Sales Carneiro Sampaio afirma que o gênero literário das narrativas escravas (ou *slaves narratives*) vem ganhando o interesse dos historiadores em anos recentes, nos Estados Unidos, no Reino Unido e em outros países e localidades com histórico de dominação britânica. Para a autora, essas narrativas podem contribuir para uma reflexão sobre “as experiências de exclusão e violência no Brasil escravista, bem como auxiliar nos estudos sobre as origens da literatura afro-brasileira” (Sampaio, 2022, p. 301).

A pesquisadora apresenta informações relevantes sobre o gênero literário que abrange relatos biográficos e autobiográficos de pessoas africanas ou afrodescendentes que enfrentaram o tráfico e a escravidão atlântica moderna. Esses relatos foram redigidos pelos próprios indivíduos escravizados ou transmitidos oralmente a terceiros que os registraram por escrito. Eles abrangem uma ampla gama de experiências relacionadas à escravidão, incluindo processos ilegais de escravização e a extrema opressão social e racial vivenciada no período pós-emancipação. Nos Estados Unidos, apesar dos debates historiográficos acerca de suas distintas características e formatos, é na literatura que esse gênero encontrou maior consolidação. Ademais, organizações abolicionistas e grupos dedicados ao combate ao tráfico transatlântico utilizaram a publicação desses textos como ferramentas em diversas frentes das lutas políticas antiescravistas, especialmente no contexto estadunidense.

Além disso, a autora investiga a escassez de relatos em primeira pessoa produzidos por escravizados no Brasil em comparação à situação dos Estados Unidos, onde tais narrativas foram fundamentais para o movimento abolicionista<sup>45</sup>. Enquanto no contexto estadunidense essas histórias serviram como poderosas ferramentas de sensibilização social, no Brasil, o movimento abolicionista não demonstrou o mesmo empenho na promoção do registro de experiências escravas em formato de memórias ou relatos em primeira pessoa. Sampaio, embora reconhecendo que essa questão requer um estudo mais aprofundado, propõe algumas hipóteses explicativas para essa diferença. Entre elas, destacam-se: a formação de um público leitor com interesses distintos, a presença de um mercado editorial mais restrito no Brasil e a falta de impacto que esses textos poderiam ter sobre as camadas sociais que os abolicionistas buscavam alcançar.

---

<sup>44</sup> SAMPAIO, Maria Clara Carneiro. Reflexões sobre a narrativa escrava (em língua inglesa) e os escritos de Luiz Gama. *Revista de História Comparada* (UFRJ), v. 16, p. 301-328, 2022.

<sup>45</sup> Por essa razão, a utilização da autobiografia de um ex-escravizado nascido no Brasil nas aulas de História, como é o caso de Israel Soares, é uma iniciativa tão importante, pois contribui para a ampliação de nosso entendimento histórico da agência negra em um mundo que excluía - e, em alguma medida, ainda exclui - pontos de vista não-brancos.

No artigo *Narrativas de Mulheres Escravizadas nos Estados Unidos do Século XIX*<sup>46</sup>, as professoras Maria Clara Carneiro Sampaio e Marília Bueno de Araújo Ariza buscaram contribuir para a reflexão sobre algumas dimensões das intersecções entre narrativa escrava e gênero. Para isso, foram escolhidas duas obras que narram as experiências de escravidão e liberdade de mulheres afro-americanas do século XIX: as de Harriet Jacobs e Harriet Tubman.

Harriet Jacobs redigiu sua autobiografia intitulada *Linda: Incidentes na Vida de uma Garota Escrava Escondida por Sete Anos, Escrito por ela mesma*, a qual foi publicada em 1861. Sob o pseudônimo de Linda Brent, por um longo período, a autoria da obra foi atribuída a Lydia Maria Child, que ficou responsável pela introdução e, pelo menos oficialmente, pela edição do livro. Contudo, com o passar do tempo, a verdadeira autoria lhe foi reconhecida. Nela, é narrada a fuga que realizou da Carolina do Norte, sua terra natal, rumo ao estado livre da Pensilvânia, após sete longos anos escondida no sótão da casa de sua avó em Edenton, uma cidade costeira da Carolina do Norte. Contando com o apoio de membros do Philadelphia Vigilant Committee, embarcou para a Pensilvânia, deixando seu filho mais velho, Joseph, sob os cuidados da avó; estabeleceu-se em Nova York em 1845, onde reencontrou sua filha mais nova, Louisa, que já residia na cidade. Lá, trabalhou como criada e babá da família do escritor e editor Nathaniel Parker Willis e suas duas esposas. Juntamente com seu irmão John, também fugitivo, tornou-se uma fervorosa abolicionista, vivendo em Boston e Rochester, integrando a American Anti-Slavery Society e fazendo parte de círculos quaker e garrisonianos frequentados por Amy Post e Frederick Douglass.

Para os objetivos da nossa investigação, que se referem à veracidade ou não dos relatos encontrados em narrativas autobiográficas de escravizados (as), escolhemos algumas passagens de sua obra, que viriam a ser contestadas posteriormente em relação à sua autenticidade.

Durante toda a sua adolescência e vida adulta, Jacobs enfrentou a perseguição sexual do esposo de sua nova proprietária, o médico James Norcom. Em busca de escapar dessa situação, Jacobs fugiu dele e se refugiou por anos em um pequeno sótão da casa de sua avó, Molly, uma mulher liberta, até o momento de sua fuga definitiva para o Norte. Na casa, situada nas proximidades da propriedade de Norcom e que ele visitava com certa frequência, residiam seus filhos (ela manteve, nesse período, um relacionamento consensual com o advogado Samuel Tradwell Sawyer, com quem teve dois filhos), cuja presença Jacobs era obrigada a ocultar.

---

<sup>46</sup> SAMPAIO, Maria Clara Carneiro; ARIZA, Marília Bueno de Araújo. *Narrativas de Mulheres Escravizadas nos Estados Unidos do Século XIX. Estudos Avançados* (USP. Impresso), v. 33, p. 179-198, 2019.

Desde que a autoria do livro foi atribuída a Child, a veracidade da narrativa e da narradora passou a ser objeto de debates acalorados. Elementos como o longo período de confinamento de Jacobs em um apertado sótão, onde mal conseguia se erguer, e que, além disso, a expunha à vigilância de Norcom e seus familiares, assim como o relato de uma persistente perseguição sexual que nunca se transformou em um estupro efetivo, levantaram questionamentos. Por outro lado, o uso do pseudônimo Linda Brent suscitou indagações sobre a possibilidade de estabelecer conexões claras entre Jacobs e Linda, fazendo com que o texto fosse interpretado mais como uma obra literária do que uma verdadeira autobiografia.

Porém, para as autoras, independentemente desses questionamentos quanto à veracidade de todos os fatos relatados por Jacobs, “sua narrativa está profundamente enraizada em realidades que certa historiografia, interessada nas intersecções entre gênero e escravidão, tem desvelado com nitidez cada vez maior: ela se move em torno da violência sexual e da vulnerabilidade da maternidade escrava, aspectos que caracterizaram, em dimensão atlântica, as experiências femininas sob o cativo” (Sampaio; Ariza, 2019, p. 18).

Assim, para Sampaio e Ariza, refletir sobre como Harriet Jacobs construiu sua narrativa sob a identidade de Linda Brent, qual voz escolheu para contá-la e qual audiência decidiu alcançar, quais temas destacou e quais deixou nas sombras, é mais relevante do que simplesmente validar a autenticidade dos eventos narrados.

Já as memórias de Harriet Tubman, intituladas *Cenas na Vida de Harriet Tubman*, foram redigidas com a colaboração da autora estadunidense Hopkins Bradford. Lançado pela primeira vez em 1869, o livro destaca que, até aquele momento, Tubman ainda não havia se alfabetizado e, por isso, era Bradford quem figurava como a autora das memórias. Nascida entre 1820 e 1822 no estado de Maryland, filha de pais escravizados, Tubman relata em sua narrativa que acreditava ter 25 anos quando escapou da escravidão e alcançou a cidade da Filadélfia, na Pensilvânia. Durante mais de uma década, até o início da Guerra Civil, em 1861, Tubman dedicou sua existência a guiar escravos e escravas do sul em direção ao norte e através da fronteira do que hoje conhecemos como Canadá.

Ao traçar um paralelo entre os dois textos autobiográficos, as autoras apontam que a divergência entre o registro autobiográfico de Jacobs e a narrativa mediada de Tubman parece, à luz de suas análises, de pouca relevância. De fato, o domínio da escrita por Jacobs e a clara afirmação de sua autoria não afastaram as desconfianças acerca da autenticidade de sua narrativa, assim como a mediação de Bradford não levou, de maneira geral, à incredulidade em relação à veracidade dos eventos narrados. Mais do que questionar a legitimidade das memórias em pauta, ponderar sobre a qualidade das representações evocadas

por esses relatos parece ser a abordagem mais adequada para entender o que eles revelam sobre as potencialidades de narrar a própria trajetória e contar a sua história. Essa reflexão interessa-nos de perto, pois, na elaboração da autobiografia de Israel Antônio Soares, houve a mediação de um homem branco e amigo pessoal de Israel, o jornalista Ernesto Senna. No segundo capítulo, pretendemos refletir sobre os impactos dessa mediação na construção de sua narrativa autobiográfica, valendo-nos, para isso, dos subsídios teórico-metodológicos oferecidos pelas autoras deste artigo.

Em *Vozes afro-atlânticas: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade*<sup>47</sup>, Rafael Domingos Oliveira analisa 21 autobiografias<sup>48</sup> de indivíduos escravizados, datadas entre os anos de 1770 e 1890<sup>49</sup>, especialmente na América do Norte. A proposta é amplificar e difundir essas vozes, recuperando elementos do cotidiano e revelando como os horrores da escravidão moldaram a subjetividade dessas pessoas, além de destacar a relevância de seu protagonismo ao registrar suas próprias histórias<sup>50</sup>.

Esse livro visa contribuir para a construção de uma consciência histórica a respeito da importância da escravidão na configuração do mundo atual. Para o autor, essas narrativas podem ser interpretadas como produções afro-atlânticas, visto que transcenderam as barreiras geográficas dos Estados Unidos, refletindo, por conseguinte, alternativas a processos comuns em toda a América. No entanto, ele observa que não foram encontradas autobiografias de

<sup>47</sup> OLIVEIRA, Rafael Domingos. *Vozes afro-atlânticas: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade*. São Paulo: Elefante, 2022. 292 p.

<sup>48</sup> Para o autor, levando-se em consideração que milhões de africanos foram sequestrados em seu próprio continente entre os séculos XVI e XIX, as 204 narrativas de que se tem notícia representam, sem dúvida, um número bastante reduzido. No entanto, essas narrativas oferecem informações cruciais sobre a vivência da escravização, sob a ótica dos escravizados. Por se tratarem de relatos pessoais, muitas vezes esses testemunhos adotam um tom informal, mas ainda assim revelam aspectos significativos do processo de escrita memorial, como as tensões linguísticas, as intenções por trás da escrita e as possíveis conexões familiares que podem ser traçadas, entre outros.

<sup>49</sup> Os pesquisadores que se dedicam ao estudo das autobiografias de escravizados e libertos destacam três etapas de publicação, delineadas a partir dos temas e da estrutura narrativa dos relatos: a) entre 1770 e 1820: nesse intervalo, a redenção religiosa surge como o tema predominante, onde são narradas as experiências de conversão às religiões cristãs e a busca pela salvação espiritual de seus autores; b) de 1820 até meados da década de 1860: esta fase marca a publicação da maioria das autobiografias conhecidas. Durante esse período, a ligação com o abolicionismo se torna mais evidente, com ênfase nas condições de vida em cativeiro e nas frequentes tentativas de fuga. Após a conquista da liberdade, novos temas emergem, como a alfabetização e a formação de famílias, que visam certificar e legitimar essa nova condição. As conexões com autores abolicionistas tornam-se mais explícitas nas publicações desse período, com prefácios e apresentações frequentes de indivíduos brancos engajados na luta abolicionista. O autor busca, assim, explorar as complexas relações entre brancos e negros abolicionistas; c) a partir de 1865: um momento em que há um esforço coletivo pela unificação dos Estados Unidos após a Guerra de Secessão, com o fim da escravidão e a reconstrução dos estados do antigo Sul escravista. Nesse contexto, os autores abordam com mais profundidade a temática da liberdade e, principalmente, o progresso pessoal em direção à inserção social, ressaltando as barreiras e os desafios impostos por uma sociedade racialmente hierarquizada.

<sup>50</sup> O autor busca contrapor-se à noção, aprendida na escola e em outros espaços, segundo a qual as populações negras escravizadas, devido à condição desumana e exploratória que enfrentaram, não tiveram a oportunidade de registrar suas perspectivas sobre a experiência da escravização. Essa narrativa frequentemente reduz o sujeito escravizado à mera força de trabalho, desconsiderando suas capacidades intelectuais.

escravizados no Brasil, possivelmente porque desconhecia a autobiografia de Israel Antônio Soares ao elaborar seu trabalho.

Para fins de nossas reflexões, selecionamos alguns temas abordados pelo autor ao longo de sua obra, que nos oferecerão subsídios para analisarmos mais detidamente a autobiografia de Israel Antônio Soares no segundo capítulo desta dissertação. São eles: 1- os diferentes significados de “liberdade” presentes nas autobiografias estudadas por Rafael Oliveira; 2- a relação entre o abolicionismo e a elaboração dessas narrativas; 3- a explicação sobre o grande êxito que essas autobiografias obtiveram no contexto de sua elaboração; 4- a produção social desses textos, considerando seus contextos de produção e a discussão em torno da “autenticidade” e da “confiabilidade” dos fatos que eles narram.

No que diz respeito aos múltiplos significados de "liberdade" nas autobiografias de escravizados, o autor afirma que, em uma sociedade escravista, essa experiência não era homogênea. Com efeito, o sentido da liberdade variava de acordo com as fronteiras, as condições jurídicas e os elementos raciais, refletindo a complexidade das sociedades emergentes. Dessa forma, nas memórias dos escravizados, coexistem múltiplos significados para esse conceito: para muitos homens e mulheres nessa condição, a liberdade simbolizava um projeto de vida que era cuidadosamente cultivado e reelaborado no cotidiano. Embora o processo de escravização fosse marcado por brutalidade extrema, isso não reduzia os indivíduos a meros objetos. Pelo contrário, os escravizados agiam, negociavam e se rebelavam, demonstrando uma compreensão apurada de quando era apropriado falar com cautela ou com altivez, a fim de assegurar uma existência em condições menos desfavoráveis do que aquelas que lhes eram impostas.

O livro de Rafael Oliveira também destaca a intrínseca relação entre as autobiografias de escravizados e o abolicionismo. De fato, essas narrativas se tornaram uma matriz de referência à qual o discurso abolicionista recorria para fundamentar suas ações políticas. Por sua vez, as ideologias abolicionistas também conferiram legitimidade a essas obras, enfatizando sua "autenticidade" e seu valor histórico. Contudo, a trajetória desses relatos transcende essa conexão com o abolicionismo: eles refletem as estratégias contingenciais utilizadas para romper com o cativeiro e conferir significado histórico às experiências pessoais. Isso permitiu que as vozes dos escravizados fossem ouvidas além dos limites da escravidão. Portanto, não se deve enxergar essas narrativas apenas como instrumentos de propaganda política dos movimentos abolicionistas do século XIX, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, visto que os escravizados e libertos compartilhavam interesses comuns com tais grupos. A construção dessas histórias não é ingênua; pelo contrário, narrativa e

militância estão entrelaçadas nos jogos de memória. Além de objetivos práticos imediatos, como a luta pela abolição, as autobiografias contribuíram para a formação de personalidades que conquistaram espaço na sociedade, historicizando-as em um período marcado por contradições e conflitos.

Para explicar o sucesso alcançado por essas autobiografias no contexto de sua produção, o autor afirma que ele está vinculado a uma profunda transformação nas percepções sobre a escravidão entre os séculos XVIII e XIX. Nesse período, com o advento das revoluções burguesas, os ideais liberais de liberdade e igualdade ganharam destaque no espaço público, o que levou a compreensão de que tais princípios eram incompatíveis com a escravidão. Desse modo, a luta pela liberdade democrática configurou-se, também, como um combate ao tráfico de africanos escravizados e, por extensão, à própria instituição da escravidão.

Além do mais, o notável êxito das narrativas de escravizados (apud Drescher, 2011) é explicado por um conjunto de fatores. Entre eles, destacam-se: o fortalecimento do discurso antiescravista, impulsionado pela criação de sociedades abolicionistas que produziram vasto material de conscientização e facilitaram a disseminação das ideias de liberdade pelo Atlântico; bem como o avanço da industrialização e a crescente importância da Inglaterra nas relações internacionais<sup>51</sup>; e, por fim, a crise moral enfrentada pelo escravismo.

Na tentativa de explicar a quase inexistência de documentos produzidos por escravizados na experiência brasileira, em contraste com a profusão de autobiografias no contexto anglófono, o autor argumenta que a dificuldade de acesso dos escravizados à educação formal, somada às diferenças de confissão religiosa, pode lançar luz sobre essa questão. Isso se deve ao fato de que, diferentemente da confissão católica que imperava no Brasil, no contexto do protestantismo há um forte estímulo à escrita e, principalmente, à leitura, em virtude da relação íntima com o texto sagrado<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> A historiadora Mônica Lima relativiza a explicação segundo a qual a pressão inglesa teria sido o fator preponderante na deflagração da abolição da escravidão no Brasil. Por um lado, ela afirma que a ideia de transformar o ex-escravizado em assalariado e potencial consumidor dos produtos industrializados ingleses não se sustenta, pois, no caso brasileiro, essa população não passou a receber um pagamento em dinheiro pelos seus serviços, preferindo negociar pela permanência no local em que viviam em troca de trabalho ou de ficar com parte da própria produção. Por outro lado, os novos interesses ingleses estavam muito mais vinculados ao continente africano, no sentido de explorar suas riquezas e o trabalho de suas populações. Cf. LIMA, Mônica. *Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

<sup>52</sup> A historiadora Alexandra Lima da Silva apresenta uma explicação bem distinta para a questão do acesso de escravizados à instrução e à educação no período imperial. Sobre o tema, a autora afirma que: “É fundamental salientar que, apesar dos impedimentos legais em relação à presença de cativos nas escolas em diferentes períodos e regiões, pesquisas no campo de História da Educação vêm contrariando a premissa da exclusão absoluta de escravos no que tange ao acesso à instrução e à educação no período imperial. É preciso considerar o

Entretanto, apesar das diferenças, em ambas as realidades havia um intenso desejo de aprender a ler, escrever e registrar suas memórias entre os indivíduos em cativeiro. Sendo assim, tanto escravizados quanto libertos buscavam o apoio de transcritores, predominantemente brancos e abolicionistas, que redigiam suas histórias e possibilitavam a publicação de suas narrativas. Em consequência disso, tornou-se comum que os prefácios das autobiografias fossem elaborados por pessoas brancas, as quais, além de apresentarem os textos, "certificavam" a veracidade do que era relatado.

Nas sociedades escravistas, a relação dos escravizados com a palavra escrita era significativa, fosse por meio de seus senhores, por iniciativa própria ou por necessidades circunstanciais. Diante disso, pesquisas recentes sugerem que as fronteiras entre escravidão, letramento e alfabetização eram mais flexíveis do que se pensava. No Brasil, os escravizados conseguiam aprender a ler e escrever nas línguas de seus senhores de diversas formas, a maioria delas nos interstícios da vida social. Consequentemente, a leitura e a escrita foram amplamente utilizadas como ferramentas nessa jornada, constituindo-se em uma das táticas empregadas por mulheres e homens escravizados na busca pela liberdade.

A maioria dessas publicações foi realizada após a conquista da liberdade por seus autores. Eles buscavam, por um lado, demonstrar sua igualdade em relação aos brancos — o público-alvo de suas narrativas — e, por outro, argumentar que, apesar de toda a propaganda negativa e do preconceito, suas histórias eram "autênticas" e eles, testemunhas dos eventos que narravam (apud Andrews, 1986). Dessa forma, as narrativas dos escravizados eram predominantemente direcionadas ao público branco, buscando sensibilizá-lo por meio da construção da empatia. Nessas produções, a violência inerente à escravidão mesclava-se com reflexões sobre as possíveis conexões entre sujeitos brancos e negros.

Por fim, ao considerar as maneiras pelas quais as autobiografias foram socialmente construídas, percebe-se que a ênfase da obra recai sobre o conteúdo dos textos. Tal ênfase não visa apenas elucidar a narrativa, mas também destacar seus contextos de produção, os quais revelam suas particularidades em comparação a outros documentos dos períodos em questão. Assim, as autobiografias deixam de ser vistas como meros objetos a serem analisados e interpretados estritamente em uma leitura interna. Portanto, a abordagem adotada pelo autor procura entender o texto como uma prática, isto é, como uma ação concreta no mundo.

---

processo educativo de forma ampla, para além dos bancos escolares". SILVA, Alexandra Lima da. *Flores de Ébano: Escrita de si como prática de liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Kitabu, 2022, página 92. No segundo capítulo, aprofundaremos essa discussão.

As narrativas de pessoas escravizadas inserem-se em um vasto leque de discursos antiescravistas. Nelas, o autor revela uma preocupação com o leitor em potencial, o que resulta em uma tensão entrelaçada a um contexto histórico específico, marcado por disputas de narrativas que ora desafiam a escravidão, ora a reforçam. Por conseguinte, a construção do texto está intrinsecamente ligada ao seu contexto, sendo impossível compreendê-los de forma isolada. Tais histórias desvelam trajetórias pessoais e coletivas, modos de perceber a realidade, estratégias de resistência e visões de liberdade. Adicionalmente, ressaltam a importância do protagonismo negro e da escrita da própria história pela população negra da diáspora.

Nos estudos que se debruçaram sobre os processos de construção social desses textos, frequentemente inseridos nos campos da teoria e crítica literária, houve, por um extenso período, uma ênfase maior no texto como "produto" do que nas dinâmicas que permeiam sua criação nas interações sociais. Contudo, é fundamental compreender que o sujeito se forma na sociedade não apenas por meio das relações sociais a que se submete, mas também daquelas nas quais participa ativamente, podendo, assim, reelaborá-las. Dessa forma, a questão não deve ser sobre *como* o sujeito se constrói na escrita, mas sim *por que e sob quais circunstâncias* o faz. Portanto, a importância dessas obras reside menos no conteúdo em si e mais na maneira como o autor optou por narrar sua vida diante de um problema que o envolvia e nos significados que ele atribui ao próprio texto.

Sob a perspectiva da historiografia, é fundamental reconhecer que todo documento produzido por indivíduos do passado demanda uma análise crítica por parte do historiador. Isso implica que textos como autobiografias, que aparentam proporcionar um acesso direto às vivências passadas, são tão complexos do ponto de vista analítico quanto quaisquer outros. O historiador precisa estar atento à "ilusão de verdade" que uma narrativa em primeira pessoa pode insinuar, sob o risco de interpretar o escrito como um dado factual, desprovido do dinamismo e das contradições que caracterizam o processo histórico. No entanto, uma crítica excessiva à "ilusão de verdade" pode esvaziar as autobiografias de seu estatuto histórico, relegando-as a um mero subgênero da literatura.

No que se refere à confiabilidade dessas narrativas, a crítica literária frequentemente considera que os autores não relataram suas experiências reais, mas sim moldaram suas vidas sob a forma de ficção. Destarte, seria necessário abordá-las como obras literárias, em vez de documentos históricos. Diante disso, surge para historiadores e professores de História o desafio de confrontar uma fonte que suscita incertezas sobre seu caráter ficcional, bem como a ausência de um compromisso com uma verdade absoluta.

Além disso, o dilema da "autenticidade" revela como os textos foram recebidos por seus contemporâneos, destacando, dessa forma, a importância da autoridade da voz que narra experiências pessoais na análise prévia do público leitor. Esse aspecto, por sua vez, é evidenciado nos diversos prefácios escritos por homens e mulheres brancos, os quais atestavam a veracidade das obras publicadas. Essa prática lidava, então, com os variados significados do que poderia ser considerado "verdade". Nesse contexto, sugeria-se que o envolvimento emocional do autor pudesse resultar em erros factuais ou distorções da realidade. Entretanto, acreditava-se que uma leitura realizada por alguém que não compartilhasse do mesmo envolvimento afetivo poderia avaliar o texto como autêntico. Pelo exposto, esses prefácios serviam como uma declaração pública de que os relatos não eram falsos ou meramente ficcionais.

Rafael Oliveira ressalta, contudo, que muitas dessas narrativas foram criadas em coautoria, no sentido estrito do termo, dado que resultaram de transcrições de relatos orais registrados por editores que aplicaram um "tratamento técnico" ao texto. Em virtude disso, podemos afirmar que a maioria das autobiografias analisadas pelo autor é fruto de múltiplas vozes ou, mais precisamente, é marcada por uma rica diversidade de experiências. Consequentemente, a veracidade das informações contidas em uma autobiografia não constitui o seu aspecto central; este reside, sobretudo, na seleção e na organização dos dados que o autor, em colaboração com os editores, apresenta como "sua vida". Tal construção cria uma unidade temporal e de eventos "vividos" que exerce um papel fundamental nas relações sociais de onde a narrativa se origina.

O autor também propõe uma reflexão sobre os conceitos de "pacto autobiográfico" e "espaço autobiográfico", conforme Philippe Lejeune. O primeiro diz respeito à relação estabelecida pela identidade do nome (autor-narrador-personagem), construindo um "contrato" entre o autor e o leitor; o segundo refere-se à solidez histórica conferida ao pacto pela produção anterior de outros textos do autor de uma autobiografia. No caso das autobiografias de escravizados, a maioria dos autores publicou apenas um texto, de modo que, para Rafael Oliveira, essa noção de espaço deve englobar o conjunto daquelas narrativas que foram publicadas no período precedente ao do texto em análise.

Ao explorarmos essas narrativas, deparamo-nos com realidades e trajetórias marcadas pela dor, pelo sofrimento e pelo horror da escravidão. Simultaneamente, essas histórias emergem como profundos testemunhos da dignidade humana. Com efeito, elas foram moldadas por uma inquestionável capacidade de resistência e resiliência, forjando uma história de luta incessante, compartilhada por milhões de indivíduos ao longo da história.

Nessa perspectiva, é crucial compreender que a condição de escravizados não reduz a totalidade da existência dessas pessoas. Assim, a escravidão deve ser entendida para além de um simples sistema de exploração econômica da força de trabalho. Os indivíduos escravizados não podem ser reduzidos a números ou a meros seres subjugados. Dessa maneira, torna-se essencial ouvir as vozes daqueles que foram silenciados, mas que, apesar das adversidades, sobreviveram e deixaram vestígios de sua existência em diversos formatos, como, por exemplo, nas autobiografias de escravizados. Mesmo em condições terrivelmente adversas, esses indivíduos mobilizaram diferentes formas de resistência, garantindo sua sobrevivência. Nesse sentido, sobreviver, por si só, torna-se a maior de todas as resistências. Ademais, o aprendizado e a narração da própria história em moldes compreensíveis para seus interlocutores são provas inegáveis de sua vitalidade.

## 1.2 COMBATES PELO ENSINO DE HISTÓRIA: LEI nº 10.639/03, DCNs E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Conforme explicado na introdução desta dissertação, a criação da Oficina como um trabalho propositivo-didático fundamenta-se na Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório nas escolas públicas e particulares do Brasil o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena<sup>53</sup>, bem como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*<sup>54</sup>, aprovadas em 2004. Por esse motivo, consideramos essencial dedicar uma parte de nosso trabalho a fomentar uma reflexão acerca dos contextos de produção desses dispositivos legais, assim como das oportunidades e desafios que eles nos apresentam na construção de uma educação voltada às relações étnico-raciais, com o intuito de combater o racismo e as desigualdades no ambiente escolar.

---

<sup>53</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

<sup>54</sup> BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004. Acesso em: 10 dez. 2023.

Esta subseção se desdobra nos seguintes eixos: 1- uma análise do papel de um educador branco na promoção de uma educação antirracista; 2- uma investigação sobre essas políticas públicas curriculares, que foram implementadas no Brasil no final do século XX e início do século XXI, e são desdobramentos das lutas dos movimentos negro e indígena e das teorias pós-críticas que abordam a diversidade étnico-racial nos currículos de diferentes maneiras; 3- uma exploração dos limites e das potencialidades que a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) oferecem na luta contra a discriminação racial no Brasil no âmbito escolar; 4- uma análise de como a História da África e a presença dos negros têm sido representadas nos livros didáticos de História; 5- reflexões sobre a descolonização dos currículos e a criação de uma educação multicultural; 6- considerações sobre como o Ensino de História deve abordar o estudo dos *passados sensíveis e desestruturantes* que permeiam a realidade brasileira. Antes de dar início ao texto, contudo, é importante ressaltar que todas essas reflexões nos proporcionarão subsídios teórico-metodológicos para a elaboração da nossa Oficina.

Selva Guimarães<sup>55</sup> (2018), em um capítulo dedicado ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, esclarece que, desde a década de 1980, diversos governos implementaram um conjunto de políticas públicas, instrumentos legais, programas e diretrizes vinculados à política curricular, independentemente de suas orientações políticas. O intuito central dessas iniciativas é promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira e, conseqüentemente, combater práticas discriminatórias e racistas. Tais práticas, ao longo da história, excluíram, de maneira explícita ou sutil, crianças, jovens e adultos, em particular os negros e indígenas, prejudicando a garantia do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

Essa luta por um acesso efetivo à educação em todos os níveis se intensificou ao longo das últimas décadas, englobando ações diversas: a implementação de práticas educativas antirracistas; a urgente reavaliação de como negros, indígenas e mulheres foram tradicionalmente retratados nos conteúdos históricos escolares; e as necessárias transformações nos projetos de formação de professores e nos currículos da Educação Básica e superior.

Nesse contexto de debates e disputas, a História se configura como uma disciplina essencial na construção de uma sociedade democrática, inclusiva, republicana, libertadora e multicultural. Em consonância com o pensamento de Selva Guimarães, defendo que nós,

---

<sup>55</sup> GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13ª reedição revista e ampliada 5ª reimpressão. 13. ed. Campinas: Papirus, 2018. v. 1. 443p

educadores da Educação Básica, precisamos enfrentar o desafio de elaborar um projeto educacional que priorize a criação de relações étnico-raciais positivas, visando combater práticas racistas, discriminatórias e excludentes no ambiente escolar. Ademais, o Ensino de História deve impulsionar o debate histórico e político, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e de reconhecimento das identidades plurais, alicerçada nos princípios da alteridade e da igualdade plena de direitos.

Na análise dessas políticas curriculares, uma questão inicial se apresenta ao pesquisador: O que realmente entendemos por currículo? Como a literatura relacionada a esse campo de investigação tem abordado esse debate? Os autores que iremos destacar demonstram que não existe uma única resposta para essa indagação. Tomaz Tadeu da Silva<sup>56</sup> (2002) defende que não há uma definição conclusiva ou verdadeira de currículo, pois tal definição não nos esclarece o que ele é, em sua essência, mas sim o que uma teoria específica considera que o currículo representa. Carmen Gabriel<sup>57</sup> (2019) aponta que qualquer definição de currículo em História pressupõe a compreensão de movimentos teóricos que permeiam dois campos de estudo e pesquisa: o do currículo e o do ensino de História. Para ela, o significado de currículo oscila entre a noção de um objeto material e uma vivência pessoal. No primeiro aspecto, o currículo tende a ser associado à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimentos, organizado em uma sequência lógica e temporal que se concretiza na ideia de um “plano de estudos” elaborado dentro de cada disciplina. Já no segundo aspecto, a definição de currículo se abre para a possibilidade de integrar experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses, tanto individuais quanto coletivos, dos sujeitos — docentes e discentes. Cláudia Ricci<sup>58</sup> (2019), por sua vez, afirma que não há consenso na definição de currículo. Contudo, para ela, é possível associar os pressupostos teóricos sobre a escola com a concepção curricular. Se a escola for entendida como um espaço de transmissão e memorização de conhecimentos, o currículo é visto como um instrumento de controle do processo de ensino-aprendizagem, responsável pela ordenação e metodologia, além de facilitar a administração e o controle escolar. Por outro lado, se a escola for considerada um espaço-tempo de problematizações sobre ser e pertencer ao mundo, o currículo é percebido como um conjunto de experiências, vivências e atividades escolares que convergem para objetivos educacionais.

---

<sup>56</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002. 154p.

<sup>57</sup> GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 72-78.

<sup>58</sup> RICCI, Cláudia Sapag. Política Curricular. In: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 191-198.

Contudo, para os propósitos deste trabalho, adotamos a definição de currículo proposta por Selva Guimarães<sup>59</sup> (2014), por ser a que mais nos oferece elementos para a reflexão sobre a questão curricular. O currículo, conforme a autora, não se resume a um simples conjunto neutro de saberes a serem transmitidos e avaliados. Ele se configura como uma construção que espelha um campo de lutas, onde se expressam tensões, conflitos e consensos. Essa construção é histórica, ancorada em um contexto temporal e social específico, mediando as interações entre a escola, o conhecimento e a sociedade; o currículo não apenas representa, mas também impacta a história de seu tempo. Ademais, ele é relacional, ao buscar entender as permanências e as transformações nos objetivos educacionais e nas relações que são estabelecidas com os estudantes. Ele é vivido e experienciado, constituindo um dos elementos que definem a escola. O currículo também desempenha um papel central na formação da identidade dos estudantes, atuando como um espaço de seleção cultural onde significados emergem a partir de disputas e relações de poder, contribuindo, dessa forma, para a construção de identidades sociais. A autora aponta, ainda, que o currículo possui duas dimensões: a “prescritiva” e a “vivida”. O aspecto “prescrito” abarca os documentos oficiais, enquanto o “vivido” inclui as práticas e experiências que se desenrolam no cotidiano escolar, revelando resistências e tensões. Portanto, o currículo não é apenas uma diretriz para o trabalho escolar, mas um objeto de interesses e disputas sociais e culturais. O campo do currículo organiza e seleciona o conhecimento em prol de determinados princípios e valores, que podem ser aceitos ou contestados pelos participantes do processo educativo. Dessa maneira, a escola não se limita a reproduzir saberes, mas também os cria, influenciando práticas, valores e culturas.

Nessa perspectiva, as atividades pedagógicas docentes têm o potencial de instaurar ou desafiar mecanismos de controle social. Como educadores, desempenhamos um papel vital nos espaços educativos e, por isso, possuímos a capacidade de desconstruir discursos antidemocráticos e estereótipos associados à classe, à raça e à religião. É essencial valorizar, na ação curricular, as vozes dos diversos sujeitos, promovendo o diálogo, o respeito à diferença, a luta contra a desigualdade e a prática da cidadania. Conseqüentemente, o currículo se transforma em um espaço de formação crítica e inclusiva.

Diante disso, antes de me aprofundar nos contextos de produção da Lei nº 10.639/03 e das DCNs, bem como nos diversos usos que os educadores podem fazer de suas proposições para fomentar uma educação voltada às relações étnico-raciais, expresso, desde já, meu firme

---

<sup>59</sup> GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos Antonio da . *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª edição. 3. ed. Campinas SP: Papirus, 2014. v. 1. 144p

compromisso como docente na construção de uma educação antirracista. É importante reconhecer que a escolha dos conteúdos apresentados aos estudantes está intimamente ligada às nossas convicções políticas, articuladas às nossas escolhas teóricas e metodológicas. Isso se reflete na forma como nos apropriamos da História, na maneira como a interpretamos e no diálogo que estabelecemos com diferentes evidências, versões e interpretações já existentes. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que não existe neutralidade na elaboração de qualquer pesquisa acadêmica; a subjetividade do pesquisador permeia todo o trabalho, uma vez que este se posiciona como um ser político, em busca de alternativas para o futuro, ao mesmo tempo em que se reconhece como um sujeito do conhecimento.

Entretanto, na posição de educador branco, reconheço que as relações étnico-raciais constituem um campo delicado e dramático no Brasil, o que demanda respeito profundo e atenção redobrada ao abordar um tema de pesquisa inserido nesse contexto. Inspirado nas reflexões de Alexandra Lima da Silva e de Cida Bento<sup>60</sup>, busquei respostas para as seguintes indagações: como eu, educador branco, devo me posicionar como antirracista? De que forma devo tratar as questões étnico-raciais em sala de aula e na elaboração da minha Oficina? Afinal, como afirma Nilma Lino Gomes<sup>61</sup> (2017), a luta antirracista deve ser de todos nós, visto que o movimento negro nos educa com suas pautas e questionamentos, conduzindo-nos ao reconhecimento de nosso privilégio branco.

Cida Bento é uma das principais referências na discussão acerca do conceito de *branquitude*, termo cunhado pela teoria crítica da raça. Essa categoria de análise visa refletir sobre a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam, visto que tais indivíduos costumam se perceber como "universais" e "referências de humanidade". Desse modo, a branquitude emerge como um lugar de privilégio e de poder historicamente construído, sendo, por conseguinte, concebida como sinônimo de opressão e dominação. Outrossim, a branquitude estrutura-se em torno dos conceitos de *privilégio branco* e *prerrogativa branca*<sup>62</sup>, os quais dialogam com uma branquitude acrítica — aquela que reforça a ideia de superioridade branca. Em contrapartida, a branquitude crítica é postulada por

---

<sup>60</sup> BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

<sup>61</sup> GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

<sup>62</sup> Ambos os conceitos foram formulados pelo intelectual Matthew Hughey. O privilégio branco seria “um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não”. Já o conceito de prerrogativa branca “diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude”. (BENTO, 2022, p. 41). Cf. HUGHEY, Matthew W. *Race and Ethnicity in Secret and Exclusive Social Orders: Blood and Shadow*. Abingdon: Routledge, 2014.

indivíduos ou grupos brancos que reconhecem sua posição racial, condenam publicamente o racismo e estariam dispostos a renunciar a seus privilégios<sup>63</sup>.

Conforme salientado, durante um extenso período, a abordagem veiculada pela História oficial acerca da Abolição resumiu-a exclusivamente à Lei Áurea, elevando a Princesa Isabel ao status de redentora dos escravizados. Acrescenta-se a isso o fato de a narrativa ter-se concentrado em figuras masculinas brancas, como Joaquim Nabuco e Rui Barbosa, concedendo, por outro lado, pouca visibilidade às significativas contribuições de lideranças negras, a exemplo de José do Patrocínio e Luiz Gama. Conseqüentemente, essa perspectiva tradicional promoveu o silenciamento das experiências de liberdade vivenciadas por homens e mulheres negros durante a vigência da escravidão e após o 13 de maio de 1888. Em suma, tal visão retratou um abolicionismo branco e elitista, ignorando a participação fundamental de escravizados e libertos no combate ao sistema escravocrata. Em nosso entendimento, essa abordagem enquadra-se na armadilha da branquitude, uma vez que não reconhece a narrativa centrada em indivíduos brancos como um lugar de privilégio e de apagamento de outras experiências e lutas, as quais foram empreendidas, sobretudo, por sujeitos negros na busca por liberdade e no enfrentamento às injustiças.

É fundamental que nós, professores brancos, não negligenciemos a oportunidade de dialogar sobre equidade racial. Contudo, é igualmente essencial que escutemos e aprendamos com as vozes negras, como a de Israel Soares, integrando-as às salas de aula para fomentar a autoidentificação positiva da juventude negra. Para tanto, torna-se imprescindível que os educadores brancos se racializem, a fim de compreenderem a estrutura do racismo e, por conseguinte, a urgência do antirracismo. Para além dessa conscientização, faz-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas capazes de desafiar o privilégio branco no âmbito das relações étnico-raciais, tendo em vista que as pessoas brancas tendem a não se perceber como racializadas.

Alexandra Lima da Silva<sup>64</sup> (2024), em um texto significativo sobre o assunto, revela que, embora não se possa afirmar que toda pessoa branca é racista, é importante reconhecer que todos nós, sujeitos brancos, somos beneficiários do racismo. Assim, para a autora, torna-se essencial a dedicação à leitura sobre privilégio branco, dívida e reparação histórica,

---

<sup>63</sup> Os conceitos de branquitude crítica e acrítica foram extraídos por Cida Bento dos estudos do pesquisador Lourenço Cardoso. Ver CARDOSO, Lourenço. “Branquitude Crítica e Acrítica: A supremacia racial e o branco antirracista”. *Localización: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Manizales, v. 8, n. 1, pp. 607-30, 2010.

<sup>64</sup> SILVA, Alexandra Lima da. “Todo branco é racista?”: o lugar dos aliados brancos na luta antirracista. *Pensar a Educação em Pauta*, Belo Horizonte, p. 1 - 1, 12 dezembro 2024.

com o objetivo de desenvolvermos a consciência sobre nossa posição de privilégio e nos comprometermos com a construção de atitudes e práticas antirracistas.

No texto *Ensino de História e Branquitude*<sup>65</sup>, Marcus Rosa busca avaliar os impactos dos estudos sobre branquitude no Ensino de História.

Sobre o conceito de branquitude, o autor explica que:

*A branquitude significa um lugar de vantagem e de poder em sociedades racialmente estruturadas; um ponto de vista normativo, um lugar social de onde se vê e se atribui significados para os não-brancos, caracterizando situações em que frequentemente a cor branca se torna “invisível”; um lugar de elaboração de práticas e identidades não-marcadas e não-denominadas ou marcadas e denominadas como nacionais, em vez de raciais; por fim, uma categoria relacional culturalmente construída, mas com implicações sociais, econômicas e políticas bastante concretas. (Frankenburg, 2004, apud Rosa, 2021, p. 307-338).*

O autor discute a relação entre branquitude e o ensino de História, destacando alguns pontos importantes. Primeiramente, ele enfatiza a importância da construção de um ambiente seguro e de acolhimento nas salas de aula para abordar questões raciais. Além disso, considera fundamental estabelecer conexões entre gênero, raça e classe, evidenciando, por exemplo, que mulheres negras ganham menos do que homens negros. O texto também ressalta que o branco-colonizador-europeu deve ser visto como um ser racializado que detém privilégios e ocupa uma posição superior nas relações de poder. Nessa perspectiva, a branquitude é apresentada como uma visão da História que coloca os brancos como seus protagonistas, relegando os não-brancos a papéis subalternos. Historicamente, desde o século XIX, o Ensino de História tem sido marcado por uma abordagem cívico-nacionalista que nega conflitos e oculta desigualdades, com um foco eurocêntrico nas figuras históricas predominantes, que são, geralmente, brancas e bem-nascidas. Outrossim, a produção do conhecimento histórico tem sido majoritariamente realizada por homens brancos. Diante desse quadro, o autor defende, por fim, a necessidade de contar as histórias dos não-brancos a partir de suas próprias perspectivas, promovendo uma visão mais inclusiva e representativa da História.

As consequências dessa narrativa eurocêntrica, dominada pela branquitude, são devastadoras entre os nossos estudantes, especialmente entre os negros e pardos. Ao não se verem representados nos livros e nas aulas de História, esses jovens podem se sentir incapazes de se engajarem ativamente nos destinos de sua comunidade e de seu país. Nesse contexto, ao

---

<sup>65</sup> ROSA, Marcus V. F. Ensino de História e Branquitude. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline; AGUIAR, Leila; ALVES JUNIOR, Alexandre. (Org.). *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. 1ed. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021, v. 1, p. 11-23.

escolher como protagonista de uma Oficina de História um homem negro que relata os acontecimentos a partir de suas próprias vivências, busco estabelecer um diálogo com esses estudos sobre a branquitude, questionando criticamente os espaços historicamente reservados aos brancos nas narrativas históricas escolares. Espero, assim, que os estudantes se reconheçam na figura de Israel, um homem que, com empenho e determinação, batalhou por sua liberdade e pela abolição da escravidão no Brasil.

Feitas essas considerações, passemos, a partir de agora, à análise dos contextos de produção da Lei nº 10.639/03 e das DCNs. Osvaldo Rodrigues Júnior<sup>66</sup> (2022) considera que essas políticas públicas curriculares, implementadas no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI, são desdobramentos das lutas dos movimentos negro e indígena, bem como das teorias pós-críticas sobre os currículos, que abordam a questão da diversidade étnico-racial de diferentes maneiras.

Para Amílcar Araújo Pereira<sup>67</sup> (2021), mesmo que a educação no Brasil ainda seja eurocêntrica, é possível notar significativos avanços rumo à democratização educacional. Tais conquistas ocorreram, especialmente, após a promulgação da Constituição de 1988, como frutos das batalhas históricas do Movimento Negro e dos movimentos indígenas contra o racismo. Nessa conjuntura, ativistas do Movimento Negro têm buscado maneiras de influenciar o campo educacional desde a década de 1980, tendo participado ativamente da criação de políticas e documentos curriculares oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. Ademais, envolveram-se em processos políticos que resultaram na elaboração de legislações e políticas públicas capazes de permitir uma nova avaliação do papel dos negros na História do Brasil.

Para o autor, a Lei nº 10.639/03 não só simboliza uma reivindicação histórica do Movimento Negro brasileiro, como também contou com a participação direta de militantes negros em sua elaboração. Nesse cenário, é importante destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais Diretrizes, publicadas em 2004 pelo Ministério da Educação para regulamentar a implementação da referida lei, tiveram como relatora a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ela foi escolhida pelo Movimento Negro

---

<sup>66</sup> RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros. In: RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. (Org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*. 1ed.São Paulo: Paruna Editora, 2022, v. 1, p. 105-121

<sup>67</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: Amílcar Araujo Pereira. (Org.). *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação*. 1 ed.Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, v. 1, p. 49-76.

Brasileiro para ser a primeira pessoa negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE), onde atuou entre 2002 e 2006.

A professora desempenhou um papel central na elaboração dessas Diretrizes, que se tornaram fundamentais na luta antirracista no Brasil, especialmente no contexto educacional. Esse documento curricular representa um marco na luta contra o racismo, visto que foi publicado e distribuído pelo Ministério da Educação, em 2004, para todas as escolas do país. Dessa forma, a publicação propagou as visões do Movimento Negro sobre a educação das relações étnico-raciais, tendo sua elaboração contado com a colaboração de centenas de militantes negros de todo o Brasil.

No que diz respeito às teorias pós-críticas do currículo, Tomaz Tadeu da Silva<sup>68</sup> (2002) afirma que, na elaboração de um currículo multiculturalista — especialmente sob uma ótica mais "política" ou "crítica" —, não se deve dissociar as questões culturais das questões de poder. Nesse âmbito, o currículo deve enfatizar a análise dos processos que produzem as diferenças por meio de relações de assimetria e desigualdade. Ademais, essa perspectiva revelou que o espectro da desigualdade em educação e currículo não se limita às determinações de classe; pelo contrário, abrange outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, as quais devem ser integradas às nossas análises.

Para o autor, no contexto do currículo como uma narrativa étnica e racial — especialmente a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais —, a discussão curricular passou a ser analisada sob um viés racial. É por meio da interconexão entre conhecimento, identidade e poder que os conceitos de “raça” e “etnia” conquistaram espaço nessa teoria. A abordagem crítica busca integrar ao currículo estratégias que desconstruam narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais que exaltam mitos de origem, reafirmam o privilégio das identidades hegemônicas e retratam as marginalizadas como exóticas e folclóricas. Nesse sentido, essa perspectiva procura compreender os mecanismos institucionais que perpetuam a subordinação de determinados grupos étnicos e raciais. Ademais, ela não aborda o racismo de maneira simplista, como uma questão de preconceito individual, mas sim reconhece que ele se insere em uma rede mais ampla de estruturas institucionais e discursivas, as quais não podem ser reduzidas a meras atitudes pessoais. A proposta evita, por fim, uma visão essencialista da identidade étnica e cultural, buscando, em vez disso, reconhecer que a identidade é histórica, contingente e relacional.

---

<sup>68</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002. 154p.

Levando em conta o cenário em que foram desenvolvidas a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), algumas questões relevantes se impõem: De que maneira podemos, como educadores da educação básica, aproveitar suas orientações na construção de uma educação antirracista? Quais abordagens de ensino voltadas para o combate ao racismo podem ser elaboradas a partir dos fundamentos presentes nesses importantes documentos curriculares? Quais são os sentidos atribuídos aos conceitos de “identidade negra”, “negro” e “racismo” em tais normativas? Como esses dispositivos legais têm compreendido a natureza das relações étnico-raciais no Brasil?

Hebe Mattos<sup>69</sup> (2003) argumenta que o tema transversal “pluralidade cultural”, incorporado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem o potencial de se tornar uma ferramenta significativa na luta contra a discriminação racial nas escolas, desde que o educador distinga radicalmente as noções de cultura e identidade, realizando uma apropriação não essencializada desse tema. Tal perspectiva implica educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente construídas. Além disso, Mattos ressalta a importância de se ensinar a história da África aos estudantes brasileiros, abordando os conflitos e as contradições que a permeiam, a fim de combater o racismo e desconstruir a estrutura eurocêntrica que, até hoje, marca a formação educacional no Brasil.

Em texto publicado posteriormente, Hebe Mattos e Martha Abreu<sup>70</sup> (2008) destacam que as DCNs têm como objetivo central a transformação das dinâmicas étnico-raciais. Para tanto, estabelecem pedagogias voltadas ao combate ao racismo e às discriminações, optando pela valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros. Contudo, as autoras observam que, nas Diretrizes, coexistem duas perspectivas conflitantes: de um lado, a fixação de uma cultura negra específica; de outro, a historicização da identidade negra. Diante disso, elas sugerem que os educadores abandonem uma visão essencialista das relações entre identidade e cultura, enfatizando os intercâmbios culturais e os processos de hibridez e sincretismo na construção das identidades políticas negras.

Entre as estratégias de ensino para o enfrentamento do racismo apresentadas pelas DCNs, destacamos a abordagem baseada no trabalho com biografias de figuras negras que tiveram um papel significativo na história do Brasil e do mundo atlântico. Tal ênfase

---

<sup>69</sup> MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

<sup>70</sup> MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

justifica-se, visto que é essa a estratégia que utilizamos na elaboração de nossa Oficina de História. Para as autoras,

*Essa orientação é especialmente vulnerável às decisões tomadas em classe pelo professor. Este pode cair na tentação de heroicizar os personagens negros da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria “brancos”. Por outro lado, uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira [...] As experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e de cultura dos afro-descendentes (Mattos; Abreu, 2008, p. 17).*

Júnia Sales Pereira<sup>71</sup> observa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), uma interpretação na qual a sociedade brasileira se apresenta como cindida e bipolarizada. Nesse modelo, de um lado, estão os brancos, geralmente favorecidos e herdeiros do denominado “etnocentrismo europeu”; de outro, os negros, frequentemente vistos como vítimas e desfavorecidos, configurando-se como a parte oposta desse modelo explicativo. Entretanto, para a autora, o que a realidade histórico-social brasileira revela é um cenário no qual a branquitude é elevada à condição de perspectiva identitária dominante e prioritária, relegando os demais vieses identitários — especialmente o negro — a um espaço periférico, como meros aspirantes. Em contraste com essa visão, Pereira propõe que nós, educadores, devemos fomentar um processo de ensino e aprendizagem em que as histórias africana, indígena e europeia não sejam dicotomizadas, idealizadas ou contrapostas, mas sim compreendidas em sua dinâmica e circularidade. Tal processo deve ocorrer levando em conta as violências e os conflitos do passado e do presente, além das perspectivas relacionais que são essenciais em qualquer abordagem histórica substantiva.

Antes de avançar no tema, desejo prestar uma singela homenagem à professora Júnia Sales Oliveira, que lecionou na área de Ensino de História na Universidade Federal de Minas Gerais. Durante minhas investigações para a elaboração deste capítulo, deparei-me com os textos brilhantes da professora Júnia, que se dedicou à discussão das relações étnico-raciais no Brasil. Ao buscar mais informações sobre sua trajetória acadêmica, encontrei uma nota da

---

<sup>71</sup> PEREIRA, Junia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice. (Org.). *Qual o valor da história hoje?*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012, v. 1, p. 30-45.

ANPUH, datada de 2019, informando sobre seu prematuro falecimento. Embora não tenha tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, aprendi imensamente com suas reflexões, que enriqueceram significativamente meu trabalho. Mesmo que tenhamos que nos ater às normas da escrita acadêmica convencional, citando autores e suas obras, considero essencial reconhecer que, por trás dessas menções, existem educadores e educadoras que lutam por uma educação mais inclusiva e diversificada. Agradeço imensamente à professora Júnia, por ter compartilhado conosco tantos ensinamentos.

Warley da Costa<sup>72</sup> (2013) buscou identificar, nas DCNs, as marcas identitárias e historiográficas que permeiam esse texto, analisando-as à luz da epistemologia social escolar fundamentada na teoria da transposição didática de Chevallard. Nesse sentido, a autora salientou a fragilidade do documento ao apresentar uma visão naturalizada e essencialista na definição de quem seria “negro” e “não negro”, em uma nova configuração narrativa do Movimento Negro. Ela argumenta que certos aspectos relacionados aos processos de identificação e diferenciação poderiam ter sido mais bem explorados nesse contexto de problematização, como as trocas e os processos de hibridização das culturas, bem como a possibilidade de culturas afro-brasileiras singulares.

No que diz respeito à presença e à hibridização de diversas matrizes historiográficas na elaboração de narrativas sobre o “negro” contidas no documento, Warley da Costa identificou matrizes entrelaçadas com fluxos tradicionais de saberes. Essa configuração resulta em uma narrativa que destaca eventos históricos, a veneração ao herói e à cultura, materializada na concepção de “herói negro”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a autora notou um investimento no retorno de uma matriz historiográfica centrada nas figuras proeminentes da História, a qual recebeu severas críticas durante o movimento de renovação historiográfica da década de 1980. Além disso, desenvolveu-se um apelo à história das civilizações africanas, inspirado nos estudos das grandes civilizações europeias, conforme delineado nas abordagens historiográficas tradicionais. Entretanto, para ela, essa perspectiva não deve ser encarada como um aspecto negativo, pois permite a criação de narrativas subversivas que desafiam o *status quo*, capazes de alterar as relações de poder predominantes<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> COSTA, Warley da. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: Amílcar Araújo Pereira; Ana Maria Monteiro. (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. 1a ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 215-244.

<sup>73</sup> A autora também faz algumas considerações sobre a Lei 10.369/03. Para ela, a lei permite que se faça uma leitura crítica do eurocentrismo e do silêncio sobre a desigualdade e a discriminação racial presentes nas escolas brasileiras.

Após realizarmos as análises pertinentes sobre esses documentos curriculares, torna-se essencial transitar do âmbito legal e teórico-metodológico para a concretude das escolas brasileiras, ou seja, para o “chão da escola”. Afinal, o nosso trabalho propositivo-didático será aplicado nas instituições de ensino e deve ser concebido a partir da compreensão de como os materiais didáticos têm abordado o tema das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido, considerando que um dos principais artefatos culturais empregados pelos educadores para tratar desse tema é o livro didático, a questão central passa a ser: como a história da África e a experiência dos negros têm sido retratadas nas obras didáticas de História?

Oswaldo Rodrigues Júnior<sup>74</sup> (2023), após realizar uma análise sucinta de alguns estudos acerca das representações de negros e indígenas nas obras didáticas, concluiu que esses materiais ainda perpetuam preconceitos e estereótipos em relação a esses grupos. A dificuldade na superação desse quadro é observada por Marina de Mello e Souza<sup>75</sup> (2013, p. 17), ao afirmar que: “quase dez anos após a promulgação da Lei n. 10.639/03, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira para escolas de nível fundamental e médio, o tema ainda é polêmico e a lei não é plenamente aplicada”. Para a autora, existem questões estruturais que dificultam a implementação dessa lei nas instituições de ensino, como: a escassa atenção dos representantes do Estado às práticas pedagógicas; as condições laborais dos educadores que, sobrecarregados por uma jornada extenuante, mal conseguem se dedicar à pesquisa e ao aprendizado; e a desconexão entre as instituições de pesquisa e as escolas públicas de educação básica. Em consonância, Anderson Ribeiro Oliva<sup>76</sup> (2003), em um estudo que explorou a maneira como a História da África e seus povos foram retratados nos livros didáticos, chegou à conclusão de que essas representações foram influenciadas por uma perspectiva eurocêntrica, que perpetua estereótipos e visões distorcidas. Muitas vezes, tais obras não representam de forma adequada a diversidade cultural e histórica do continente africano, o que limita a compreensão dos estudantes. Além disso, esses materiais educativos tendem a reforçar interpretações racistas e discriminatórias, visto que a imagem da África é frequentemente marcada por uma ênfase nos

---

<sup>74</sup> RODRIGUES JÚNIOR, Oswaldo. Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros. In: RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Oswaldo Mariotto; RODRIGUES JUNIOR, Oswaldo. (Org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*. 1ed.São Paulo: Paruna Editora, 2022, v. 1, p. 105-121

<sup>75</sup> SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 17-28, 2012

<sup>76</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos* (UCAM impresso), Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

aspectos negativos (como a pobreza), enquanto suas contribuições culturais e históricas são minimizadas ou esquecidas.

Em perspectiva diversa, Júnia Sales Oliveira<sup>77</sup> (2014) argumenta que, nos últimos anos, observa-se uma crescente tendência nas diversas “convocações” da África no Ensino de História. Essa tendência caracteriza-se pela notável diminuição da narrativa sobre o passado histórico violento (história da escravização, do tráfico transatlântico e da abolição) que impactou negativamente as populações afrodescendentes no Brasil. Simultaneamente, amplia-se a visibilidade da contribuição africana na formação da ascendência afro-brasileira, contexto em que a África-mãe surge como um ícone ancestral, posicionada como um marco remoto e positivo de uma ancestralidade em transformação e valorização. Para a autora, esse fenômeno ocorre em virtude da hesitação de alguns professores em relação às abordagens tradicionais que tratam da escravização de africanos e indígenas. Tais educadores manifestam receios, dúvidas e medos ao lidar com os ressentimentos no ambiente escolar; por essa razão, optam por silenciar ou alterar narrativas, justificando que essa é uma maneira de proteger os estudantes da recordação traumática da violência sofrida pelas populações negras no passado.

Por um lado, esse movimento de valorização pode gerar, na prática pedagógica, impactos significativos na elevação da autoestima de estudantes negros e na promoção de uma educação livre de estereótipos. Por outro lado, pode também levar a interpretações distorcidas e mitificadas da história afro-brasileira e africana. Para Júnia Sales Oliveira, a ascendência afro-brasileira deve ser entendida por meio da conexão com as múltiplas Áfricas que compõem essa herança. Tal entendimento implica romper com a univocidade simbólica da ancestralidade, de modo que a experiência afro-brasileira possa se distanciar das concepções marcadas pelo essencialismo identitário que sustenta a singularização do negro como uma entidade única.

Além disso, a autora propõe como estratégia pedagógica a utilização de biografias que ressaltem as histórias de indivíduos e comunidades negras. É, contudo, necessário traçar uma linha entre abordagens que se fundamentam na importância do sujeito histórico e aquelas que podem deslizar para a tentação da heroicização. Nesse horizonte,

*O ensino de História, por outro lado, não pode abdicar da abordagem de trajetórias e biografias, sob pena de difusão de abordagens despersonalizadas, marcadas pela ênfase em macroelementos e desvestidas de arbítrio e agência. Mais ainda, sem que*

---

<sup>77</sup> PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: Marcelo Magalhães; Helenice Rocha; Jayme Ribeiro; Alessandra Ciambarella. (Org.). *Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, v. 1, p. 300-320.

*crianças e jovens afrodescendentes possam visualizar outros afrodescendentes importantes na história, impedidos, dessa forma, de experimentar um desejo de potência de transformação do presente por meio de sua ação* (Pereira, 2014, p.219).

Em diálogo com as reflexões de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, a construção deste trabalho busca romper com os preconceitos e estereótipos reproduzidos pelos livros didáticos em relação à história da África e do “negro” na sociedade brasileira, contribuindo, assim, para o processo de descolonização dos currículos e para a adoção de uma educação multicultural.

Nilma Lino Gomes<sup>78</sup> (2012) propõe que seja realizada uma descolonização dos currículos nas escolas do Brasil. Com a inclusão de indivíduos antes invisibilizados ou desconsiderados como portadores de conhecimento nas instituições educacionais brasileiras, surgiram tanto o questionamento sobre os nossos currículos (que são tanto colonizados quanto colonizadores), quanto a exigência da criação de propostas emancipatórias. Essa descolonização requer uma reflexão sobre: a rigidez das grades curriculares; a superficialidade do enfoque conteudista; a urgência de um diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social; a formação de educadores reflexivos; e a consideração das culturas que foram negadas e silenciadas nas disciplinas escolares. Além disso, desse processo emergiu a demanda pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica, concretizada na Lei nº 10.639/03. A aplicação dessa legislação pode desvelar os rituais pedagógicos que sustentam a discriminação racial no ambiente escolar e fomentar uma transformação estrutural, conceitual, epistemológica e política. Tal mudança visa superar o modelo monocultural de saber e ensino, promovendo a socialização para atuar em uma sociedade multicultural por meio do currículo e das abordagens pedagógicas.

O antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2015), em texto intitulado *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*<sup>79</sup>, desafia-nos, como intelectuais e professores de História, a refletir sobre o currículo de História praticado nas escolas e universidades, bem como sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula. Em vista disso, Munanga levanta importantes indagações: Que conteúdos/conhecimentos devemos ensinar? Por que selecionar alguns assuntos e não outros?

---

<sup>78</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

<sup>79</sup> MUNANGA, Kabengele. “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”. In *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N. 62, dez 2015, p.20-31.

Na visão do autor, o Brasil se formou a partir do entrelaçamento de diversas etnias e culturas. Todavia, essa convivência de identidades ainda enfrenta, nos dias atuais, os desafios dos preconceitos culturais, raciais e da intolerância religiosa. Nesse contexto, o que predominou por muito tempo no âmbito da Educação e da historiografia foi o ensino da história e das culturas europeias, sob uma abordagem monocultural que silenciava a rica diversidade cultural brasileira. Diante disso, Munanga defende uma educação multicultural que abarque a história e a cultura de outras raízes que compõem o nosso país, incluindo a dos negros e seus descendentes. Isso porque o autor acredita “que essa nova pedagogia pode contribuir para a construção de uma cultura de paz e para o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas” (Munanga, 2015, p. 21).

Para enfrentar o racismo no Brasil, que “hierarquiza, desumaniza e legitima a discriminação vigente” (Munanga, 2015, p. 25), o autor defende a relevância do ensino da história da África e da população negra na sociedade e nas escolas brasileiras. Isso se deve ao fato de que, segundo Munanga, essa narrativa foi, por muitos anos, apresentada pelos ocidentais de forma distorcida, falsificada e marcada por preconceitos, sob a influência de questões ideológicas e políticas. Nesse sentido, no contexto da Abolição da Escravidão no Brasil, por exemplo, um foco excessivo foi dado apenas a alguns abolicionistas, enquanto as lutas dos escravizados foram relegadas a um segundo plano. O autor não sugere que se ignore a contribuição desses sujeitos no enfrentamento da escravidão, mas sim que se valorize também o “papel heroico desempenhado pelos escravizados na luta contra a escravidão” (Munanga, 2015, p. 29).

Ao nos aproximarmos do final desta subseção, buscamos elucidar uma questão fundamental: De que maneira devemos, como historiadores e professores de História, lidar com os *passados sensíveis e desestruturantes* no ensino dessa disciplina? Afinal, a trajetória de Israel Antônio Soares foi marcada pelo doloroso processo de escravização e pela incessante busca pela liberdade. Como poderemos ser respeitosos e críticos em relação a esse legado, ao mesmo tempo em que reconhecemos e valorizamos as lutas de nosso protagonista, sem heroizá-lo, mas concebendo-o como um agente histórico de seu tempo? Keila Grinberg<sup>80</sup> (2019) apresentou, em texto recente, duas questões instigantes: “Como encarar o legado traumático que une as antigas sociedades escravistas da América?”; “De que maneira podemos construir uma narrativa histórica da escravidão que seja, simultaneamente, precisa e sensível, capaz de abranger as ambiguidades inerentes à condição humana, mas que também

---

<sup>80</sup> GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *História da Historiografia*, v. 12, p. 145-176, 2019

mantenha um profundo respeito?”. Para a autora, embora os historiadores tratem o passado escravista de maneira diferente daquela que é elaborada pelas comunidades tradicionais, é imprescindível que eles enfrentem os *passados sensíveis e traumáticos* do Brasil (especialmente no que diz respeito à escravidão), cultivando uma consciência sobre as injustiças históricas que permeiam nosso tempo. Afinal, com base no conceito de trauma cultural<sup>81</sup>, a autora argumenta que “não é a experiência pessoal da escravidão, mas sua reencenação contínua, manifestada através do racismo, que explica o trauma cultural dos negros brasileiros na contemporaneidade” (Grinberg, 2019, p. 161).

Nilton Mullet e Elison Paim<sup>82</sup> (2018) problematizam o Ensino de História sob a perspectiva da Decolonialidade. Nesse sentido, eles consideram o papel das *questões sensíveis* na redefinição da representação da temporalidade, bem como a importância do Ensino de História nos processos de resistência política e social. Os autores argumentam que o campo educacional, e em particular o Ensino de História, tem o potencial de desafiar a colonialidade por meio de um processo de decolonização do tempo, que ressalte os aspectos éticos e estéticos do ato de ensinar.

A perspectiva decolonial oferece uma nova compreensão do Ensino de História, uma vez que problematiza a matriz eurocêntrica que molda nossa percepção da temporalidade histórica. A linearidade temporal, o evolucionismo e a divisão quadripartite do tempo histórico, que historicamente têm sido os pilares das diretrizes curriculares de História, doravante abrem espaço para a exploração de novas temporalidades e novas formas de entender e vivenciar o tempo.

Além disso, a pesquisa e a historiografia do Ensino de História têm dedicado especial atenção à questão dos *passados sensíveis*, como a escravidão, a violência de gênero e a homofobia, buscando resgatar<sup>83</sup> elementos do passado de grupos identitários frequentemente invisibilizados pela narrativa oficial. Nesse contexto, as salas de aula transformam-se em espaços de reconstituição de lugares de memórias, fomentando a conexão dos estudantes com

---

<sup>81</sup> Extraído de um livro do sociólogo Ron Eyerman, o conceito de trauma cultural refere-se “aos efeitos causados por um evento traumático do passado na memória coletiva de um grupo específico, que marca suas memórias ao longo do tempo e define, de maneira indelével, sua identidade coletiva” (Grinberg, 2019, p. 161).

<sup>82</sup> PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia* (online), v. 32, p. 01-17, 2018.

<sup>83</sup> No texto em questão, os autores usaram o termo “resgatar” para se referir à incorporação de memórias de grupos e sujeitos invisibilizados na pesquisa e no Ensino de História. No entanto, consideramos que esse termo não é adequado, pois “a memória é um trabalho do presente e, portanto, não há resgate de memórias; O passado que se rememora e se esquece é ativado em um presente e em função de expectativas futuras inscritas em uma representação de tempo e espaço”. Cf. GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). *Dicionário de ensino de história*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 160.

seu próprio passado e com a construção de memórias. A expressão desses passados sensíveis e suas ressonâncias no presente engloba duas dimensões cruciais: uma dimensão ética, que dialoga com os saberes das memórias dos sujeitos históricos; e uma dimensão estética, que exige do professor de História dramaticidade na abordagem desses temas e uma postura sensível e política diante dos acontecimentos. Por fim, essa abordagem das *questões sensíveis e desestruturantes* em sala de aula introduz uma nova perspectiva sobre a temporalidade, contrapondo-se à linearidade, ao evolucionismo e ao eurocentrismo, ao evidenciar o entrelaçamento indissociável do passado com o presente.

Mullet e Paim empregam o conceito de "dever de memória"<sup>84</sup> para enfatizar a necessidade de o Ensino de História abordar criticamente as questões sensíveis, sobretudo as que envolvem os povos indígenas e negros, cujas histórias e lutas frequentemente são silenciadas no ambiente escolar. Essa perspectiva está intrinsecamente ligada ao compromisso que o ensino da disciplina tem com a justiça social e a promoção dos direitos humanos, priorizando as experiências e vivências das pessoas comuns. Desse modo, a História deve estabelecer uma conexão entre as novas gerações e suas histórias, especialmente aquelas que foram apagadas e invisibilizadas pelo sistema educacional. O objetivo é, em última análise, utilizá-la como um meio para a formação de uma consciência histórica de si e dos grupos sociais a que pertencem.

No que diz respeito aos *passados sensíveis* e suas formas de expressão, a Decolonialidade sugere uma reflexão sobre os usos do passado no presente, visto que a compreensão do passado é sempre influenciada pelas questões contemporâneas. Com base nessa premissa, propõe-se a perspectiva de um passado prático, reconhecendo que o Ensino de História deve ter uma forte dimensão ética e política. Portanto, busca-se não apenas evitar a repetição dos erros do passado, mas, sobretudo, ensejar uma problematização do presente e uma reavaliação da nossa abertura para o futuro.

Nesse cenário, a dimensão estética no Ensino de História adquire uma importância igualmente significativa. A aula de História não pode se limitar à fala do professor, à transcrição de textos no quadro ou à mera leitura de materiais. Diferentemente disso, o aspecto dramático de uma aula deve, ao ensinar os conceitos históricos, evocar sensações que coloquem os estudantes no centro dos acontecimentos, permitindo-lhes não apenas se engajar

---

<sup>84</sup> A historiadora Carmem Zeli de Vargas Gil prefere falar em trabalho de memória e não em dever de memória, pois essas memórias dos grupos subalternizados devem ser acionadas como direito e não como obrigação, sob o risco de se mantê-los no espírito da vitimização e afastá-los da luta por justiça e igualdade. Cf. GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). *Dicionário de ensino de história*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v. 1, p. 159.

com o tema, mas também transcender os costumes aos quais sua memória está habituada. Temas como a violência, a tortura e o racismo, entre outros, precisam ser apresentados de forma tão impactante que se tornem inaceitáveis para os estudantes, instigando neles uma postura de indignação diante da injustiça e da violação dos direitos humanos. Nesse sentido, rejeitamos a ideia de que se deve abordar e ensinar História – seja a do movimento abolicionista ou de qualquer outro assunto – sob a ótica da neutralidade e da imparcialidade, esvaziando-a de seus fundamentos éticos e políticos.

Verena Alberti<sup>85</sup> (2013) propõe diversas formas de explorar as histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula. Segundo ela, é fundamental que os educadores considerem as seguintes orientações: 1- dar ênfase à diversidade de vivências de “ser negro” no Brasil; 2- apresentar histórias em que africanos e seus descendentes atuem como atores sociais e políticos; 3- entrelaçar essas vivências à história “nacional”, evitando, assim, limitar o estudo das relações raciais a segmentos específicos do currículo - como o período da escravidão ou das datas comemorativas como o 13 de maio e o 20 de novembro; e 4- utilizar fontes históricas originais, que possibilitem interpretações autênticas: cartas, documentos, fotografias, artefatos ou relatos de experiências pessoais. Para a autora, o ensino de História não precisa ser imparcial, e o professor pode ter objetivos políticos. Com essa abordagem, busca-se proporcionar um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, além de confrontar o racismo nas instituições educacionais.

Finalizando esta subseção, gostaria de compartilhar uma indagação proposta pela historiadora Renata Moraes<sup>86</sup> em texto publicado em 2021: “Onde estão os negros na história do Brasil?”. A autora ressalta que, por um longo período, os textos sobre o Brasil e as aulas de História relegaram os negros, sejam africanos ou não, a papéis secundários, sem protagonismo ou ação. Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, surgiu uma demanda significativa por pesquisas que abordassem o continente africano, os afrodescendentes e a resistência à escravidão. O grande desafio, porém, é assegurar que esses temas e novas perspectivas cheguem às escolas, especialmente nos materiais utilizados por estudantes e educadores. Acreditamos que este trabalho pode oferecer uma modesta contribuição no enfrentamento desse desafio, proporcionando um recurso didático atrativo para meus colegas professores. Além disso, na parte conclusiva do texto, a professora Renata destaca a importância de

---

<sup>85</sup> ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: Pereira, Amílcar Araújo; Monteiro, Ana Maria. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 27-55.

<sup>86</sup> MORAES, Renata Figueiredo. O avesso do mesmo lugar: homens e mulheres negros e negras no ensino de história. In: Géssica Guimarães; Daniel Pinha; Marcelo Rangel. (Org.). *Diante da crise: teoria, história da historiografia e ensino de história hoje*. 1ed. Vitória: Milfontes, 2021, v. 1, p. 159-171.

construirmos um novo retrato do Brasil no contexto educacional, que inclua homens e mulheres comuns, que lutaram, sonharam e resistiram. No próximo capítulo, iremos apresentar a trajetória de um desses homens, que lutou, sobreviveu e resistiu. Seu nome, como já sabemos, é Israel Antônio Soares.

## **CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIAS DE EMANCIPAÇÃO E LIBERDADE: A AUTOBIOGRAFIA DE ISRAEL ANTÔNIO SOARES (1843-1916) E O PROTAGONISMO NEGRO NA LUTA PELA ABOLIÇÃO**

No segundo capítulo, nosso objetivo principal será delinear a trajetória de vida de Israel Antônio Soares (1843-1916), um homem negro, nascido no Brasil do século XIX e filho de africanos escravizados, que lutou bravamente pela conquista de sua liberdade e pela Abolição da Escravatura no país. Além disso, buscaremos ressaltar suas iniciativas em prol da causa abolicionista e seu papel como uma liderança na rede de intelectuais negros e abolicionistas no Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XIX. Meu interesse reside, sobretudo, em explorar o que a autobiografia de Israel revela sobre a história da abolição, visando evidenciar o protagonismo negro em diversos movimentos populares brasileiros e sua importância no ensino de História.

Neste capítulo, buscamos responder às seguintes questões: Quem foi Israel Antônio Soares e qual a relevância de sua autobiografia para o ensino da Abolição da Escravidão na Educação Básica? Por que a figura de Israel Soares, apesar de seu engajamento, foi negligenciada pela historiografia e pelos manuais didáticos? Como se manifestou o protagonismo político e social de Israel Antônio Soares (e de outros indivíduos negros) na Corte Imperial do século XIX? De que forma iniciativas como a Sociedade de Dança Bella Amante e a Caixa Libertadora José do Patrocínio funcionavam como espaços de luta, organização e afirmação política para pessoas escravizadas e libertas? Qual o papel da educação e do autodidatismo nas estratégias de emancipação e mobilidade social da família Soares e de outros escravizados e libertos? Como o Curso Noturno para escravizados e ex-escravizados fundado por Israel Soares se insere nas diversas modalidades de busca por instrução (doméstica, informal, etc.) empreendidas pelos sujeitos escravizados? De que maneira a instrução se consolidou como um "instrumento de emancipação" e de rompimento de barreiras impostas pelo escravismo? A atuação de Israel Soares se limitou ao período abolicionista (pré-1888), ou se estendeu ao pós-Abolição? Quais episódios no período pós-1888 evidenciam a continuidade da luta de Israel Soares e sua família contra o preconceito de cor e a favor da preservação da memória da Abolição?

Inicialmente, consideramos importante apresentar Israel Antônio Soares aos estudantes como um intelectual, embora, conforme afirmou Silva (2021, p. 154), ele tenha sido mais um homem de ação do que de palavras. Nesse sentido, alinhamos nossa perspectiva

à definição de intelectual assumida por Cláudia Santos em livro recente<sup>87</sup>, segundo a qual o intelectual é um produtor de ideias políticas, engajado nos debates de seu tempo, ainda que não tenha produzido "grandes obras". Em outro livro publicado recentemente, Viana e Gomes (2024)<sup>88</sup> incluíram-no em um conjunto de intelectuais negros e negras no contexto da escravidão e da liberdade no Império Brasileiro durante o século XIX. No prefácio, os autores buscam oferecer aos leitores narrativas sobre "invisibilidades biográficas", não para heroificá-las, mas para mapear diferentes perspectivas de descendentes de africanas e africanos escravizados, que compunham o repertório de um "pensamento social silenciado".

Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, a autobiografia de Israel Antônio Soares figura em um capítulo do livro *Rascunhos e perfis*, escrito pelo jornalista Ernesto Senna e publicado pela Tipografia do Jornal do Comércio em 1909. O texto é resultado de um encontro ocorrido entre ambos na rua do Ouvidor, em 1900, ocasião em que Senna solicitou a Israel que narrasse sua história de vida. Silva (2021) e Florentino (2013) destacaram a profunda relação de amizade existente entre eles, um vínculo provavelmente sedimentado pelo engajamento mútuo na luta abolicionista. A respeito dessa relação, Florentino (2013) afirma que:

*A luta abolicionista provavelmente sedimentou a amizade. Creio que se conheciam desde pelo menos uns vinte anos antes daquele encontro, pois em 1880 Israel fundou a Caixa Libertadora José do Patrocínio e, na mesma época, a esposa de Sena, Eponina, criou com outras senhoras o Clube Abolicionista José do Patrocínio. (Florentino, 2013, p. 202).*

Como se pode constatar, Israel não redigiu o seu relato diretamente em uma obra ou jornal. Essa escrita foi, na verdade, mediada por Ernesto Senna, que se responsabilizou por registrar as informações fornecidas por Soares, organizá-las e integrá-las à sua obra, a qual também inclui outras biografias, como as de José do Patrocínio e Lopes Trovão. Essa dinâmica suscita uma questão crucial para a crítica da fonte: qual foi o grau de “fidelidade” de Senna ao testemunho de Israel, e em que medida houve intervenções intencionais ou modificações nas informações? Em vez de uma verificação simplista da "veracidade" ou não dos fatos – especialmente tratando-se de uma obra em coautoria mediada – a análise deve se concentrar, conforme as reflexões de Sampaio e Ariza (2019) e Oliveira (2022), referidas no

---

<sup>87</sup> SANTOS, Cláudia. *Disputas Políticas pela abolição no Brasil: nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023, página 26.

<sup>88</sup> VIANA, Iamara da Silva; GOMES, Flávio dos Santos(Org.) . *Vidas Impressas. Intelectuais Negras e Negros na Escravidão e na Liberdade*. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. v. 1. 280p

capítulo anterior,<sup>89</sup> na identificação dos temas selecionados, descartados e na forma de organização estabelecida por Senna. Complementarmente, e em consonância com as autobiografias analisadas por Rafael Oliveira, o texto apresenta um prefácio redigido por um homem branco, um dispositivo que, presumivelmente, visava legitimar a credibilidade da narrativa de Israel para o público leitor da época.

Um segundo aspecto que consideramos relevante é a utilização do conceito de "espaço autobiográfico", conforme proposto por Philippe Lejeune. Este conceito refere-se à solidez histórica conferida ao pacto autobiográfico pela produção anterior de outros textos do autor de uma autobiografia. Rafael Oliveira (2022), contudo, explica que, no caso das autobiografias de escravizados, a maioria dos autores publicou apenas um texto. Desse modo, a noção de espaço, nesse contexto, deve ser expandida para englobar o conjunto daquelas narrativas que foram publicadas no período precedente ao do texto em análise.

Como se sabe, inexistia uma tradição de produção e publicação de autobiografias de pessoas escravizadas no caso brasileiro. No entanto, Silva (2022) e Pinto (2021)<sup>90</sup> mencionam a iniciativa do periódico abolicionista *Gazeta da Tarde* — fundado em 1880 pelo advogado e jornalista José Ferreira de Menezes — de publicar em fascículos, no ano de 1883, a tradução da autobiografia de Frederick Douglass, intitulada *Meus anos de escravidão e de liberdade*. Tornar conhecida ao público leitor brasileiro a vida de um ex-escravizado nascido nos Estados Unidos possuía um sentido claramente pedagógico e político no combate à escravidão, ainda vigente no Brasil. Embora não seja possível afirmar com certeza, é plausível que Ernesto Senna tenha lido essa e outras autobiografias do gênero e se inspirado nessas iniciativas ao registrar o relato de Israel Soares. Mesmo após o fim da escravidão, Senna considerava necessário preservar a memória “desse preto que assinalados serviços prestou durante o terror da propaganda da abolição dos escravos”<sup>91</sup>.

Frederick Douglass escreveu ao menos três livros de cunho autobiográfico: *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American Slave* (1845), *My Bondage and My Freedom*

---

<sup>89</sup> SAMPAIO, Maria Clara Carneiro; ARIZA, Marília Bueno de Araújo. Narrativas de Mulheres Escravizadas nos Estados Unidos do Século XIX. *Estudos Avançados* (USP. Impresso), v. 33, p. 179-198, 2019; OLIVEIRA, Rafael Domingos. *Vozes afro-atlânticas: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade*. São Paulo: Elefante, 2022. 292 p.

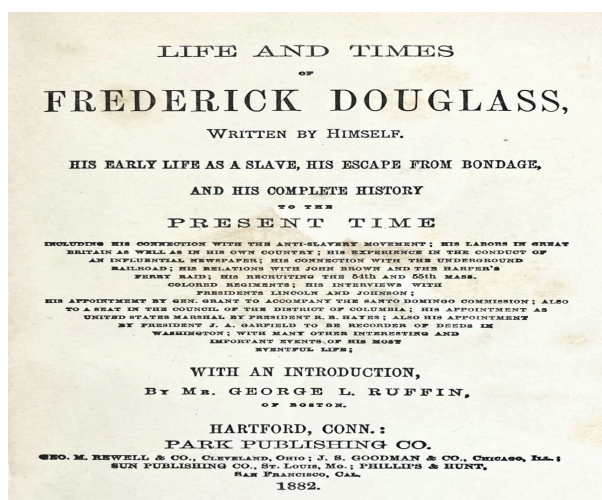
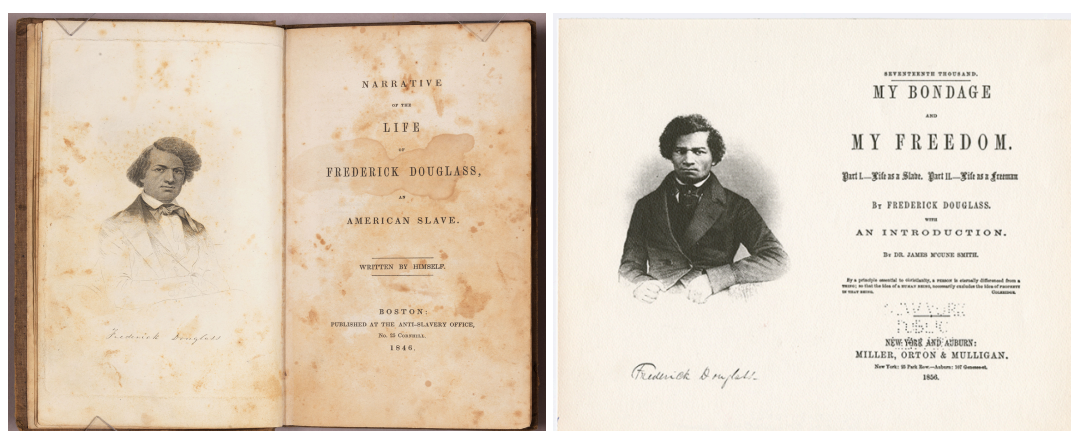
<sup>90</sup> SILVA, Alexandra Lima da. *Flores de Ébano: escrita de si como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2022.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

<sup>91</sup> SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo*. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 48.

(1855) e *Life and Times of Frederick Douglass* (1881).<sup>92</sup> Sobre a obra *Meus anos de escravidão e liberdade*, escrita por Douglass e publicada em fascículos no jornal *Gazeta da Tarde* em 1883, Alexandra Lima da Silva fornece as seguintes informações:

*Em Meus anos de cativo e de liberdade (1883), Douglass evidencia a brutalidade do escravismo, mencionando diversos casos de abuso senhorial, na figura dos capatazes. Douglass também confere especial atenção ao modo pelo qual aprendeu a ler e a escrever. O acesso ao universo da leitura e da escrita foi a primeira liberdade praticada por Douglass, ainda na condição de cativo, antes da fuga (SILVA, 2022, página 105).*



<sup>92</sup> Disponíveis em:

<https://digital-exhibits.library.nd.edu/316be20da0/making-and-unmaking-emancipation-in-cuba-and-the-united-states/items/8df9437db7>

<https://www.nypl.org/events/exhibitions/galleries/fortitude/item/5488>

<https://www.vintagebooksmd.com/pages/books/16670/frederick-douglass/life-and-times-of-frederick-douglass-written-by-himself?soldItem=true>

Passemos, a partir de agora, à análise dos 5 eixos presentes em nosso trabalho propositivo-didático, a saber: 1- Família; 2- Sociedade de dança Bella Amante; 3- Caixa Libertadora José do Patrocínio; 4- Instrução; 5- Pós-Abolição.

Conforme lemos em sua autobiografia, Israel Soares nasceu em 19 de agosto de 1843<sup>93</sup>, no Rio de Janeiro. Seus pais eram africanos: sua mãe, Luíza, era da nação Mina, e seu pai, Rufino, era Monjolo<sup>94</sup>. Ambos eram escravos de um homem chamado Joaquim José da Cruz Seco. Para compreender melhor as origens familiares de Israel Soares, recorreremos às pesquisas de Góes e Florentino (2017), e de Florentino (2013)<sup>95</sup>, que se dedicaram ao estudo da história da ascensão e queda da pequena comunidade de islamitas negros no Rio de Janeiro ao longo do século XIX, a partir da mãe de Israel, que era maometana.

Sobre a trajetória da Luíza e do padrasto de Israel, o preto mina escravizado Antônio, Manolo Florentino afirma que:

*Luiza deve ter desembarcado na Bahia na década de 1820, ou de 1830. Isso porque era muito pequeno, quase irrisório, o tráfico de escravos entre o Rio de Janeiro e a África Ocidental daquela época. É possível que tenha chegado à Corte na leva dos Minas reexportados após a Revolta dos Malês, em 1835. Aliás, considerando que após a revolta a Bahia exportou escravos para o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, é possível que Luiza e Antônio se conhecessem desde os tempos em que viviam como escravos, estrangeiros e muçulmanos na Bahia. (Florentino, 2017, página 12).*

Nosso intuito ao inserir esse eixo temático na Oficina foi o de adotar uma perspectiva atlântica para a abordagem do movimento abolicionista, relacionando-o ao que estava acontecendo naquele período no continente africano, de onde eram trazidos os escravizados para o Império Brasileiro. Conforme aponta Mônica Lima (2017), “a articulação entre esses processos [entre a África e o Império Brasileiro] ainda está por ser incorporada aos estudos de história na Educação Básica. Uma visão de mundo mais ampliada traria outras perspectivas para se entender a Abolição no Brasil”<sup>96</sup>.

<sup>93</sup> Apesar dessa informação, Higor Ferreira encontrou em alguns periódicos, como na *Gazeta de Notícias*, a informação de que Israel teria nascido no dia 17 de agosto, e não no dia 19. FERREIRA, Higor. Ferreira, Higor Figueira. *Com tintas de liberdade - Professores, raça e cartografias da educação na corte imperial*. Tese (doutorado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, página 158.

<sup>94</sup> “Em 1842, um ano antes do nascimento de Israel, seus pais foram inventariados. Luíza tinha 28 anos à época e ocupava a função de engomadeira, sendo estimada em 350\$000 (trezentos e cinquenta mil-réis), ao passo que Rufino, que já havia chegado aos 40 anos de idade e assumia o cargo de cozinheiro de ordinário, custava o montante de 600\$000 (seiscentos mil-réis)”. Ibidem, página 158.

<sup>95</sup> FLORENTINO, Manolo.; GÓES, J. R. . Aspectos da comunidade islamita negra do Rio de Janeiro no século XIX. *Trashumante: Revista Americana de História Social*, v. 10, 2017

FLORENTINO, Manolo. No rastro de uma barba: a história atrás de passos apagados. In: França, Susani Silveira Lemos (org.). *Questões que incomodam o historiador*. 1ed. São Paulo: Alameda, 2013, v. 1, p. 223-272

<sup>96</sup> LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, página 218.

Algumas informações fornecidas por Florentino e Góes sobre aspectos da comunidade muslim em que Israel nasceu, cresceu e viveu podem ajudar a enriquecer a abordagem do professor na aplicação da Oficina e a contextualizar o período historicamente.

Segundo os autores, a população escravizada do Rio de Janeiro apresentava uma baixa incidência de indivíduos provenientes da África Ocidental na última década do século XVIII e durante toda a primeira metade do século XIX. Apesar desse reduzido número, esses africanos se destacavam entre aqueles que conseguiam obter cartas de alforria. Sua proeminência resultava da maior facilidade em acumular pecúlio, uma vez que provinham das regiões mais urbanizadas e mercantilizadas do continente africano. Embora em número reduzido em meio aos escravos desembarcados da África, os Minas se destacavam na obtenção de cartas de alforria, geralmente mediante a compra da própria liberdade, a ponto de haver na cidade do Rio de Janeiro bem mais libertos do que escravos provenientes da África Ocidental, em 1799. Os autores chamam a atenção para a grande capacidade de acumulação de pecúlio por parte dos Minas, em especial dos islamitas negros.

No entanto, no contexto da abertura dos portos coloniais ao comércio internacional e da proibição do tráfico transatlântico de escravizados, a vida dos cativos piorou no Rio de Janeiro oitocentista, tornando a obtenção da alforria muito mais difícil. Apesar disso, a notável capacidade de poupar dos Minas em geral, e dos muçulmanos em particular, persistiu e fez-se valer, distinguindo-os ainda mais dos outros escravizados. No caso das mulheres Minas, a inserção no trabalho ao ganho na Corte era um elemento de destaque, como exemplificado por Luíza, que se dedicava à atividade de quitandeira. Para ela, essa relativa facilidade em acumular pecúlio entre os Minas viabilizou a compra de sua liberdade em 1846, com o auxílio de um membro da comunidade. Já seu filho, Israel Soares, obteve a alforria para si somente em 1876, e ainda assim de forma condicional, o obrigando a prestar serviços por mais quatro anos.

No que concerne ao segundo eixo temático, a Sociedade de Dança Bella Amante, Israel Soares nos oferece poucas referências<sup>97</sup>. Sabe-se que a agremiação foi fundada na década de 1870, teve uma duração de dez anos e era composta exclusivamente por indivíduos escravizados. Soares informa-nos, ademais, que a sociedade promovia duas festividades anuais: uma na véspera de Natal e outra na véspera de São João. Israel manifestava orgulho pelo fato de que, mesmo após a cassação de todas as licenças destinadas a bailes populares e particulares, a sociedade por ele fundada foi a única a ser considerada apta para continuar em

---

<sup>97</sup> SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão)*. Nas palavras dele mesmo. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 32.

funcionamento. Essa postura cautelosa e de busca pela via legal para a obtenção de seus objetivos foi identificada por Florentino (2013) no grupo dos moslins afro-ocidentais do Rio de Janeiro no que tange à conquista da liberdade na primeira metade do século XIX. A maior parte desses indivíduos preferia a via legal da manumissão para alcançar sua emancipação, visto que muitos já haviam vivenciado perseguições na Bahia por ocasião da Revolta dos Malês, o que reforçava a prudência na capital do Império.

No entanto, podemos consultar o excelente estudo de Leonardo Pereira acerca dos clubes e bailes negros no Rio de Janeiro entre 1881 e 1933<sup>98</sup>. Segundo o autor:

*[Essas] novas associações dançantes e carnavalescas começaram a aparecer às dezenas, em todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro, a partir das últimas décadas do século XIX. Formadas em geral por cerca de 20 a 50 associados, quase todos trabalhadores de baixa renda, elas costumavam se articular a partir de laços de trabalho ou vizinhança e funcionavam, muitas vezes, na sala da casa de um dos sócios. (Pereira, 2020, página 11).*

O autor destaca as peculiaridades que distinguiam as festividades dos bairros elegantes daquelas promovidas nos subúrbios e em outras regiões habitadas por trabalhadores. Em contraste com os eventos nos bairros aristocráticos, que eram caracterizados por uma dança mais serena e pouca animação, os encontros sociais em áreas com maior presença de trabalhadores negros e pardos demonstravam maior alegria e entusiasmo no ato de dançar. Esses homens e mulheres afrodescendentes configuravam-se como sujeitos ativos da vida cultural da cidade e do país. Eles converteram suas celebrações, músicas e danças em um meio de afirmar visões de mundo próprias. Através de seus cantos e da coreografia, buscavam possibilidades de luta por autonomia em uma sociedade escravocrata. Embora desconheçamos os detalhes dos festejos organizados pela Sociedade de Dança Bella Amante, a exclusividade em aceitar apenas escravizados entre seus componentes evidencia o engajamento abolicionista de Israel Soares. Desse modo, se por um lado ele demonstrou cautela ao evitar um confronto direto com as autoridades policiais do período, por outro, não se furtou a fazer dessa sociedade um espaço de afirmação de suas próprias visões de mundo e das de seus companheiros<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *A cidade que dança: clubes e bailes negros no Rio de Janeiro (1881-1933)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2020

<sup>99</sup> Outra referência fundamental para o estudo dessas agremiações é a obra *Clubes Negros nas Américas*, organizada pelos historiadores Giane da Silva Vargas e Petrônio Domingues. Nela, os clubes negros são definidos como territórios de entretenimento, solidariedade, organização e atuação político-cultural de homens e mulheres negras. Surgidos durante o período da escravidão, os autores concebem esses clubes como locais de diversão, sociabilidade e visibilidade, constituindo-se em espaços de ajuda mútua, resistência, articulação e inserção social. Cf. DOMINGUES, Petrônio; VARGAS, Giane da Silva (Org.). *Clubes Negros nas Américas*. 1. ed. São Paulo: Dandara Editora, 2025. 408p.

Em relação ao terceiro eixo temático de nossa Oficina, a Caixa Libertadora José do Patrocínio, Israel relata em sua autobiografia que a teria fundado em 24 de junho de 1880<sup>100</sup>. Ele manifesta grande orgulho por essa iniciativa, pois foi nesse momento que estabeleceu uma aproximação com a figura de José do Patrocínio. Como se sabe, Israel Soares integrava a rede de sociabilidade do abolicionista. É importante ressaltar que, na Corte Imperial, a rede abolicionista do Rio de Janeiro era composta por articulações sociais complexas, não sendo homogênea, nem tampouco isenta de conflitos e contradições internas.

Sirlene Silva (2023)<sup>101</sup> explica que a Caixa Emancipadora José do Patrocínio emergiu a partir da Escola Noturna e Gratuita da Cancellaria, em São Cristóvão, convertendo aquela região em um local estratégico para a luta antiescravista. A Escola, dirigida por Emiliano Senna e mantida pelo Clube Republicano de São Cristóvão, foi uma iniciativa de José do Patrocínio, onde este atuou como professor. Inaugurada em 21 de setembro de 1879, a instituição educacional teve uma longa duração. Por sua vez, a Caixa Emancipadora foi fundada em 24 de junho de 1881, por uma iniciativa conjunta de libertos e de pessoas escravizadas que participavam ativamente do processo abolicionista. Seu propósito era angariar fundos para a compra de cartas de alforria, prestando homenagem a um dos fundadores da Escola da Cancellaria e designando José do Patrocínio como primeiro sócio benemérito. A entidade funcionava em uma das salas de aula da Escola da Cancellaria, contando com o apoio de seus diretores e professores. Sua base residia no protagonismo de libertos e escravizados, permitindo que um número de escravizados inscritos aportasse suas economias, ou seus pecúlios, para auxiliar em suas próprias libertações. Para a arrecadação de fundos, a instituição recebia doações, organizava eventos e estabelecia parcerias. Por fim, a organização se destacava por sua pretensão de ser mista, aceitando homens e mulheres em sua relação de sócios.

Em 1883, a Caixa adotou a denominação de Caixa Libertadora José do Patrocínio em homenagem à Libertadora Cearense, uma influente organização abolicionista que se destacou na libertação da Província do Ceará e que mantinha forte vínculo com os abolicionistas da Corte. Essa alteração no nome também se justificou pela postura mais radical do movimento, que passou a exigir a abolição imediata da escravidão. O diferencial dessa Caixa residia na

---

<sup>100</sup> Higor Ferreira, porém, acredita, com base em periódicos do período que consultou, que essa data está incorreta, pois a Caixa Libertadora foi fundada em 24 de junho de 1881. Cf. FERREIRA, Higor Figueira. *Com tintas de liberdade - Professores, raça e cartografias da educação na corte imperial*. Tese (doutorado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, página 167.

<sup>101</sup> SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. *Para além da liberdade. Abolicionismo e educação em um amplo projeto de emancipação*. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

expressiva participação negra, bem como na experiência do cativo por parte de sua diretoria e de seus associados. Seu trabalho obteve grande respaldo da população, mobilizando diversos setores sociais — tais como artistas, políticos, estudantes, entre outras categorias — e unindo pessoas de diferentes condições em prol da causa. Segundo Sirlene,

*Essas associações nascem do desejo de transformação através da educação. [...] Formavam leitores que dominavam os códigos da linguagem escrita e também um olhar crítico sobre sua realidade, trazendo questões sociais mais amplas. [...] A Caixa Emancipadora deu espaço para os sujeitos que viveram a experiência do cativo pudessem exercer cargos de liderança. Desenvolveu aprendizagens para além da leitura e da escrita, incluindo práticas formativas e políticas da própria militância (Silva, 2022, página 247).*

Para Cláudia Santos (2023), embora associações como a Caixa Libertadora José do Patrocínio façam referência, em sua denominação, a abolicionistas ilustres, elas possuíam entre seus diretores pessoas escravizadas e libertas. Tais organizações configuravam-se, nesse período, como um dos espaços privilegiados para a ação política dos próprios escravizados, libertos e livres pobres. É fundamental destacar que esses indivíduos eram, antes de tudo, os agentes de sua própria emancipação.

No que se refere ao quarto eixo temático de nossa Oficina, Israel Soares informa em sua autobiografia que não frequentou colégios, tendo aprendido a ler e escrever com jornais velhos e em um canto da cozinha. Ademais, ele fundou um curso noturno para escravizados e ex-escravizados na casa da quitanda onde sua mãe havia falecido. De acordo com Higor Ferreira (2020), as aulas oferecidas por esse curso ocorreram, provavelmente, entre as décadas de 1870 e 1880. Contudo, não há informações disponíveis sobre a motivação de Israel para organizar o curso, o papel desempenhado pelos estudantes nesse processo, tampouco qual era o conteúdo ensinado. Além disso, não é possível asseverar se ele obteve autorização do poder público para estabelecer um curso nos moldes formais, sendo mais provável que as aulas funcionassem na informalidade. O curso, entretanto, surgiu do desejo de Israel de fornecer aos seus alunos os meios necessários para que pudessem se afastar da experiência do cativo, transformando a instrução em um instrumento de emancipação, capaz de lhes garantir maior autonomia e permitir que administrassem a própria vida, seus negócios e afazeres, o que representava uma forma de rompimento com as barreiras impostas pelo escravismo.

Alexandra Lima da Silva (2021)<sup>102</sup>, por sua vez, afirma que no século XIX existiam pessoas escravizadas que dominavam a escrita. Saber ler e escrever constituía uma marca de

<sup>102</sup> LIMA, Alexandra Lima da. Jardim secreto: *Educação como desejo de liberdade na diáspora africana*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. v. 1

distinção na sociedade escravista e hierarquizada do Brasil Imperial. Apesar dos impedimentos legais relativos à presença de cativos nas escolas em diferentes períodos e regiões, o processo educativo deve ser considerado em uma perspectiva mais ampla, para além dos bancos escolares. O aprendizado da língua, frequentemente ocorrido pela oralidade e escuta, assim como o autodidatismo, configuravam algumas das possibilidades cruciais para a compreensão dos caminhos empreendidos pelos sujeitos escravizados em sua inserção no universo da cultura escrita.

É fundamental considerar, portanto, as ações dos diferentes sujeitos — incluindo as dos próprios escravizados — no sentido de promover a educação e a inserção no universo da palavra escrita e do mundo da leitura. Tais iniciativas explicam a existência de escravizados instruídos e se manifestavam sob diversas modalidades, como: 1) a educação doméstica; 2) a presença de missionários religiosos; 3) a instrução em colégios ou com professores particulares; 4) escolas mantidas por irmandades religiosas; 5) escolas mantidas pelo governo imperial; 6) escolas fundadas por clubes abolicionistas; e 7) o autodidatismo. O autodidatismo, aliás, foi uma experiência amplamente difundida entre muitos escravizados e libertos no Brasil do século XIX, à exemplo de Israel Antônio Soares.

Por fim, em relação ao último eixo temático de nossa Oficina, a atuação de Israel Soares no período Pós-Abolição, não há informações disponíveis em sua autobiografia. Contudo, a professora Alexandra Lima da Silva, mediante um amplo mapeamento realizado em periódicos e em certidões de nascimento, casamento e óbito, conseguiu localizar outros membros da família de Soares. Para a pesquisadora, Israel Soares continuou lutando no pós-abolição contra o preconceito de cor. Para sustentar essa afirmação, Silva (2021) apresenta três episódios relevantes: 1) Soares integrou, em 1910, a comissão que enviou um manifesto ao Presidente da República, exigindo punição no caso de uma mulher negra que fora impedida de prosseguir viagem pelo comandante do paquete *Rio de Janeiro*, do Lloyd Brasileiro, em razão de sua cor; 2) Seu envolvimento na preservação da memória da abolição, nas comemorações do 13 de maio; 3) Sua atuação à frente da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, onde realizava homenagens, por meio de missas pela alma dos cativos, e proferia discursos em torno da memória de importantes abolicionistas.

Para a autora, a família Soares investiu com afinco na educação de seus membros. O primeiro filho de Israel, Antônio Israel Soares, nascido em 1869, participou das ações abolicionistas do pai e, ainda em tenra idade, engajou-se na causa operária. Ele veio a falecer precocemente, aos 33 anos, em 1902. Já seu segundo filho, Israel Antônio Soares Júnior, nascido em 1886, cursou Farmácia e ingressou na Faculdade de Medicina, formando-se em

1912. No entanto, ele também faleceu prematuramente, em 1913. Para Soares, a família constituía uma rede de apoio e solidariedade entre seus membros. Além disso, a educação possibilitou a conquista da liberdade e se estabeleceu como um caminho crucial para a mobilidade social.

Conforme exposto na introdução desta dissertação, embora Israel Soares tenha sido reconhecido entre seus companheiros abolicionistas como um homem importante e engajado na luta contra a escravidão, sua figura foi negligenciada pela historiografia e pelos manuais didáticos de História. Além de todos os argumentos que apresentamos para justificar a relevância de sua autobiografia no ensino da história da abolição, corroboramos a perspectiva de Manolo Florentino, segundo a qual:

*Israel Antônio Soares foi uma pessoa singularmente talentosa. Mas na sua trajetória de vida - as escolhas que fez, as iniciativas que tomou, o patrimônio material e imaterial que construiu - talvez seja possível entrever o percurso de uma geração inteira de escravos brasileiros e africanos que viveu a segunda metade do século XIX no Rio de Janeiro. Trabalharam muito, cuidaram dos seus, acreditaram em si, tornaram-se católicos, engajaram-se na luta pela abolição e, na velhice, haviam se transformado em patriarcas, ou matriarcas, de famílias grandes, acolhedoras e multicoloridas. (Florentino, 2017, página 28).*

Esperamos, com este trabalho, oferecer uma pequena contribuição para a luta antirracista em nosso país. Sabemos que o Brasil ainda é profundamente marcado por violentas desigualdades e por um racismo estrutural que insiste em apagar histórias como a de Israel Soares. É por isso que combatemos ativamente pelo Ensino de História no cotidiano de nossas salas de aula, utilizando a trajetória desses sujeitos negros silenciados para formar uma consciência histórica e cidadã em nossos jovens. Que a força deste estudo inspire outros educadores e pesquisadores! Que possamos nos manter firmes no propósito e jamais perder a esperança na construção de uma escola e de uma nação verdadeiramente justa e plural.

### CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO-PROPOSITIVO DIDÁTICO

O terceiro capítulo desta dissertação será dedicado à apresentação do trabalho propositivo-didático, uma Oficina concebida nos moldes daquelas disponíveis no *site* do projeto *Detetives do Passado*<sup>103</sup>. Tal projeto é desenvolvido por Keila Grinberg e Anita Almeida, historiadoras e docentes do Departamento de História da UNIRIO, no âmbito do Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM) da mesma instituição. A proposta metodológica da Oficina foi inspirada pelo método das *WebQuests* e estruturada em torno da autobiografia de Israel Soares, utilizando-se de fontes primárias e secundárias que orientem os estudantes a executar uma tarefa de pesquisa. O objetivo é colocá-los na posição de um historiador, permitindo que se aproximem de seu método investigativo.

Em artigo publicado na *Revista História Hoje* em 2012<sup>104</sup>, as autoras explicitam que o *site* *Detetives do Passado* constitui "um espaço de atividades de investigação e pesquisa escolar voltado para os alunos da Educação Básica, tanto dos últimos anos do ensino fundamental, como do ensino médio" (Grinberg; Almeida, 2012, p. 320). Elas esclarecem, ainda, que o projeto foi elaborado com o propósito de disseminar pesquisas recentes na área de História e servir como um recurso para o desenvolvimento da habilidade de "aprender a investigar".

Em sua perspectiva, as reflexões sobre as possibilidades de renovação nos métodos de ensino que as chamadas novas tecnologias, como a internet, poderiam oferecer não encontraram um campo muito receptivo na área de História<sup>105</sup>. As autoras argumentam, adicionalmente, que, embora exista atualmente uma grande facilidade de acesso a documentos de épocas e locais variados em sites de divulgação histórica, essa acessibilidade não implica

---

<sup>103</sup> No *blog* do *Detetives do Passado*, informa-se que o projeto, que também faz parte das atividades do Centro de Estudos do Oitocentos (CEO), "foi financiado pela FAPERJ, através do Edital 'Estímulo à produção e divulgação científica e tecnológica' (04/2007) e obteve apoio da FAPERJ e do CNPq através do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) 'Dimensões da Cidadania no Oitocentos', edição 2006, liderado por José Murilo de Carvalho, da UFRJ". GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *Blog Detetives do Passado*, 2009. Disponível em: <<https://detetivesdopassado.blogspot.com/>>. Acesso em: 15. dez. 2023.

<sup>104</sup> GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet*. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 315-326, 2012.

<sup>105</sup> Para as autoras, os historiadores utilizaram os computadores e a internet principalmente na construção de banco de dados e na digitalização de documentos, mas pouco se dedicaram aos usos didáticos dessas ferramentas e às reflexões sobre as mudanças que as novas tecnologias trariam "à pesquisa, à produção e à divulgação do conhecimento em História". GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet*. *Revista História Hoje*, v. 1, 2012, p. 316.

que os estudantes e o público em geral estejam familiarizados com os procedimentos teórico-metodológicos que regem a produção do conhecimento histórico. Tais procedimentos incluem a contextualização, a crítica documental, a comparação com outras fontes e a imprescindível verificação da procedência das informações contidas nos documentos.

O projeto, fundamentado na metodologia de Oficinas<sup>106</sup>, promove o contato dos estudantes com fontes documentais e sustenta-se na perspectiva do *método indiciário*, conforme proposto por Carlo Ginzburg em *Mitos, emblemas e sinais*.<sup>107</sup> A escolha desse referencial metodológico visava, primeiramente, demonstrar que o conhecimento histórico é resultado de uma investigação, além de estimular a autonomia intelectual dos estudantes. Atualmente, o *site* disponibiliza oito atividades, todas centradas no tema da escravidão no século XIX. A justificativa apresentada pelas autoras para essa temática reside no fato de que, além de ser um campo de pesquisa histórica que se desenvolveu intensamente nas últimas décadas, sua abordagem contribui para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no Brasil.

Nas oficinas, além dos documentos históricos escritos, foram empregadas fontes de diversas naturezas, incluindo mapas, aquarelas, relatos de viajantes, trechos de romances e citações de obras historiográficas. Tais atividades se estruturam em um esquema básico que compreende: o *caso*, a *tarefa*, o *passo a passo* e a *solução*. Após o contato inicial com a situação proposta (o *caso*), o estudante consultará as fontes de pesquisa para executar a tarefa estabelecida e solucioná-la. Dessa forma, as fontes documentais são mobilizadas não apenas como mera ilustração, mas como um elemento indispensável para a elaboração da atividade. Elas funcionam como pistas que guiam o aluno, colocado na função de historiador, a se basear nos documentos para desvendar aspectos do passado.

As oficinas propostas abordam a diversidade da experiência de pessoas escravizadas, libertas e de seus descendentes no século XIX, incentivando os estudantes a se colocarem na perspectiva de indivíduos reais, enxergando-os como sujeitos ativos de suas próprias histórias. Essas atividades têm também como meta que os estudantes se tornem os protagonistas de seus processos de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de criar hipóteses explicativas e de sustentar a própria argumentação.

---

<sup>106</sup> Para conhecer melhor as Oficinas e suas temáticas, Cf. GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 315-326, 2012.

<sup>107</sup> GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

No artigo “As *WebQuests* e o ensino de História”<sup>108</sup>, as autoras apresentam as vantagens em utilizar a metodologia das Oficinas no ensino de História, a saber: a) “apresentar os conteúdos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e, principalmente, a partir das fontes - indícios - disponíveis”; b) “por insistir na compreensão da metodologia do trabalho científico como fundamental para a apreensão dos conteúdos e conceitos da disciplina”; c) “por permitir que os professores desenvolvam suas próprias oficinas a partir de interesses e conteúdos específicos”; d) “por fomentar o interesse dos alunos, atraídos pelos desafios de solucionar um mistério” (Almeida; Grinberg, 2009).

Além disso, foram apresentados cinco conjuntos diferentes de procedimentos que orientaram a elaboração das Oficinas: 1- fazer o levantamento bibliográfico, aprender a retirar informações de tipos de fontes diferentes, 2- aprender a armazenar informações encontradas em resumos, fichas e bancos de dados 3-, aprender a elaborar questões históricas no contato com as fontes e a elaborar respostas para as questões formuladas, 4- aprender a criticar e analisar as informações obtidas nos diferentes tipos de fontes e a compará-las e 5- aprender a criticar as informações obtidas nos diferentes tipos de fonte secundária, a compará-las com as fontes primárias e a fazer generalizações a partir da análise das informações obtidas (Ibidem, p. 205 e 206).

Para aliar a proposta das Oficinas centradas na investigação às possibilidades da internet, as autoras sugeriram a utilização das *WebQuests*, conceito criado em 1995 por Bernie Dodge, professor do departamento de tecnologia educacional da Universidade Estadual da Califórnia. Segundo as autoras,

*As WebQuests são atividades - ou oficinas - de ensino/aprendizagem desenvolvidas especialmente para ajudar a usar a internet e, sobretudo, lidar com a grande quantidade de informação disponível na rede. A ideia é utilizar o que a internet tem para oferecer, que não é pouco, como todos sabemos, mas, ao mesmo tempo, fazer com que o professor seja capaz de ajudar seus alunos a não se perderem na floresta (Grinberg ; Almeida, 2009, p. 207).*

Elaboradas geralmente pelo professor para serem realizadas pelos alunos, as *WebQuests* se organizam da seguinte forma:

*Partem de um tema e de um problema, traduzidos numa tarefa. Para realizar a tarefa, o aluno precisará consultar uma série de sites na internet ou trechos de textos, artigos e livros previamente escolhidos pelo professor e disponibilizados*

---

<sup>108</sup> ALMEIDA, Anita Correia Lima de ; GRINBERG, Keila . As webquests e o ensino de História. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, v. 1, p. 201-212.

*em recursos. Para avançar, é só seguir o processo, a seção em que estão listadas, passo a passo, as várias etapas que precisam ser vencidas para a elaboração da tarefa. Há, ainda, uma seção de avaliação, na qual o aluno verifica até onde ele conseguiu avançar no conhecimento do seu objeto de estudo, e uma conclusão, em que são resumidos os objetivos centrais da atividade e, em seguida, formuladas questões que possam surgir a partir do que foi aprendido. Finalmente, uma seção de créditos informa sobre as pessoas que elaboraram a WebQuest (Grinberg; Almeida, 2007, p. 208 e 209).*

Para as autoras, o trabalho com as *WebQuests* aprimora nos estudantes as habilidades de organização, classificação, análise, sistematização, reflexão e de formulação de conclusões. Adicionalmente, esse método direciona-se para uma investigação centrada em uma questão específica — privilegiando a concisão — e transforma o professor em um produtor de saber, caracterizando-o como um professor-pesquisador e, conseqüentemente, um professor-autor.

Por fim, as autoras asseguram que a utilização das *WebQuests* pode ser um instrumento valioso para o ensino da história da escravidão no Brasil do século XIX, contribuindo para a implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aprovadas pelo Ministério da Educação em 2004.

Após essas reflexões, apresentaremos a nossa proposta de trabalho propositivo-didático, qual seja, uma Oficina nos moldes do *Detetives do Passado* intitulada “A autobiografia de Israel Antônio Soares e a Abolição da Escravidão no Brasil”.

**TRABALHO PROPOSITIVO-DIDÁTICO:**

**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

## OFICINA: A AUTOBIOGRAFIA DE ISRAEL ANTÔNIO SOARES E A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

**Trabalho propositivo-didático elaborado pelo mestrando Raphael Felix Ribeiro, sob a orientação da professora Doutora Mariana de Aguiar Ferreira Muaze, como parte da dissertação “A trajetória de Israel Soares e o Ensino de História: o processo de Abolição da Escravidão no Brasil (1843-1916)”, defendida no Profhistória Unirio em 2025.**

### 1- O CASO:

Os primeiros estudos sobre a Abolição afirmavam que a libertação dos escravizados havia sido uma concessão da princesa Isabel. Atualmente, porém, os historiadores têm evidenciado a importância das camadas populares e dos próprios escravizados na luta contra a escravidão. Um desses ex-escravizados que lutou pela Abolição foi Israel Antônio Soares (1843-1916), um homem negro, nascido no Brasil do século XIX, filho de africanos escravizados, que conquistou sua própria liberdade e integrou o movimento abolicionista de cunho popular.

## 2- A TAREFA:

Você é um historiador (a) dos dias atuais e pretende redigir uma biografia de Israel Antônio Soares. Para realizar essa tarefa, você precisará pesquisar informações sobre a trajetória do abolicionista em diferentes tipos de fontes. A maioria das biografias que conhecemos segue o tradicional percurso cronológico. Aqui, porém, propomos que ela se organize em cortes temáticos, ou seja, apresentando a vida de Israel Soares a partir de seus diferentes aspectos. Leia atentamente as informações contidas nas pistas e, com base nelas, coloque a mão na massa! Organize a sua biografia a partir dos seguintes temas: 1- Família; 2- Sociedade de dança Bella Amante; 3- Caixa Libertadora José do Patrocínio; 4- Instrução; 5- Pós-Abolição.

## 3- PASSO A PASSO:

ETAPA 1: SE A TAREFA CONSISTE EM ESCREVER A BIOGRAFIA DE ISRAEL SOARES, É IMPORTANTE, DE ANTEMÃO, SABERMOS O QUE É UMA BIOGRAFIA.

### PISTA 1: O DICIONÁRIO DE ANTÔNIO HOUAISS

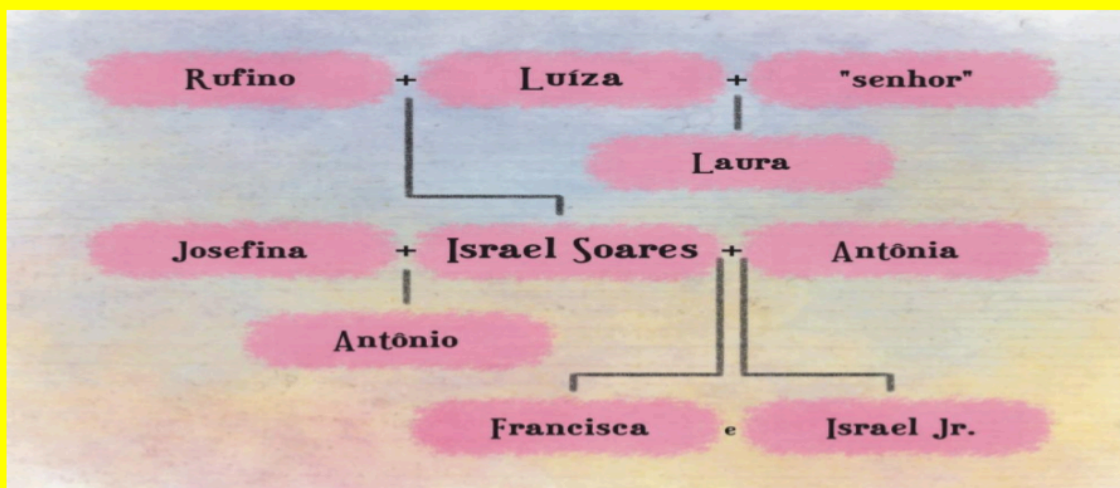
*Biografia: 1- Narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem; 2- O suporte físico (livro, filme, teto teatral, disco óptico, etc.) onde se insere uma biografia; 3- A história da vida de alguém; 4- Compilação de biografias de homens célebres; 5- Gênero literário cujo objetivo é o relato da aventura biográfica de uma pessoa ou personagem; 6- Ciência relativa a essa espécie de descrição.*

Houaiss, Antônio. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

## ETAPA 2: ESCRREVENDO SOBRE A FAMÍLIA DE ISRAEL SOARES:

### PISTA 1: A ÁRVORE GENEALÓGICA DE ISRAEL ANTÔNIO SOARES:

Uma grande estudiosa da vida de nosso personagem, a historiadora Alexandra Lima da Silva, fez um extenso mapeamento sobre a família de Israel Soares e elaborou sua árvore genealógica. Ela auxiliará você na narração dos fatos relacionados à vida familiar de Israel Soares e na escrita da biografia.



SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo*. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 43.

## PISTA 2: OS PAIS DE ISRAEL SOARES

Em uma entrevista concedida por Israel Soares ao amigo branco e jornalista Ernesto Senna, há um relato sobre seus pais, Luíza e Rufino.

*“Conquanto eu pareça ter mais idade, nasci no ano de 1843, em 19 de agosto (ou 17 de agosto, segundo o historiador Higor Ferreira), na casa da rua de São Pedro n. 30, hoje Senador Euzébio 38. Meus pais eram africanos. Minha mãe era da nação mina e meu pai monjolo. Este chamava-se Rufino e não tinha apelido de família pelo fato de ser escravo. Minha mãe chamava-se Luíza e ambos eram escravos de Joaquim José da Cruz Seco [...] Minha mãe era maometana, porém morreu na lei Católica Apostólica Romana. Confessou-se e sacramentou-se”.*

SILVA, Alexandra Lima da. **A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo.** 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 9.

## PISTA 3: ALGUNS ASPECTOS DA COMUNIDADE DE ISLAMITAS NEGROS DO RIO DE JANEIRO AO LONGO DO SÉCULO XIX

Os pais de Israel Soares eram muçulmanos e pertenciam à comunidade de islamitas negros do Rio de Janeiro no século XIX. Leia atentamente o trecho abaixo e extraia informações importantes para enriquecer sua narrativa sobre família do abolicionista.

*“Luíza deve ter desembarcado na Bahia na década de 1820, ou de 1830. Isso porque era muito pequeno, quase irrisório, o tráfico de escravizados entre o Rio de Janeiro e a África Ocidental naquela época. É possível que tenha chegado à Corte na leva dos Minas reexportados após a Revolta dos Malês, em 1835. Aliás, considerando que após a revolta a Bahia exportou escravizados para o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, é possível que Luíza e Antônio se conhecessem desde os tempos em que viviam como escravizados, estrangeiros e muçulmanos na Bahia”.*

FLORENTINO, Manolo.; GÓES, J. R. . Aspectos da comunidade islamita negra do Rio de Janeiro no século XIX. **Trashumante: Revista Americana de História Social**, v. 10,2017, página 12.

## PISTA 4: AS LUTAS PELA CONQUISTA DA ALFORRIA NA FAMÍLIA DE ISRAEL SOARES

Como sabemos, para um escravizado, o maior sonho de sua vida era conquistar a liberdade. A alforria era um ato formal que libertava um indivíduo da condição de escravidão, concedendo-lhe a liberdade. Na família de Israel Soares, também foi assim. Por diferentes caminhos, Luiza, mãe de Israel, lutou, e muito, pela alforria de sua família, porém, só conseguiu a de sua filha.

*Israel “contava três anos de idade quando a mãe conseguiu obter uma carta de liberdade, tornando-se mais uma integrante do considerável grupo de minas libertas quitandeiras que davam duro nas ruas do Rio de Janeiro. Por volta de 1870, tinha uma barraca no Largo da Sé [...] Luiza levou dez anos para juntar 1 conto de réis, quantia suficiente para comprar uma carta de alforria, e fez a sua escolha: libertou a filha, uma jovem mulata, e não Israel, então com 13 anos”.*

FLORENTINO, Manolo.; GÓES, J. R. . Aspectos da comunidade islamita negra do Rio de Janeiro no século XIX. *Trashumante: Revista Americana de História Social*, v. 10, 2017, página 10.

## PISTA 5: A DIFÍCIL DECISÃO DE QUEM LIBERTAR PRIMEIRO, ISRAEL SOARES OU SUA IRMÃ?

Na já mencionada entrevista que Israel Soares concedeu a Ernesto Senna, há o relato desse difícil debate entre a mãe e o padrasto de Israel: quem deveria ser libertado primeiro? Israel ou sua irmã? A decisão tomada, no ano de 1856, foi pela libertação de sua irmã, por um conto de réis. Uma pergunta importante que podemos nos fazer é: Por que eles optaram pela libertação da irmã? Será que há alguma razão para isso?

*“A decisão gerou algum entrevero familiar, uma vez que o padrasto dos dois entendia que era Israel quem deveria ter sido o primeiro libertado, acionando para isso o argumento de que o menino tinha a pele mais escura. Contudo, o próprio Israel veio a reconhecer que a decisão de sua mãe havia sido a mais acertada, posto que a alforria da irmã significou também a liberdade de seu ventre, garantindo que nenhum de seus futuros filhos precisasse nascer e crescer sob a condição cativa”.*

Ferreira, Higor Figueira. *Com tintas de liberdade - Professores, raça e cartografias da educação na corte imperial*. Tese (doutorado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, página 158.

## ETAPA 3: A SOCIEDADE DE DANÇA BELLA AMANTE: PISTA 1: RESISTINDO POR MEIO DA DANÇA, ISRAEL SOARES NA DÉCADA DE 1870.

*“Por esse tempo formei uma sociedade de dança com o título de Bella Amante, sociedade que durou 10 anos. Os cinco primeiros anos fui secretário e os cinco últimos anos fui sempre eleito Presidente. Essa sociedade era composta de escravos na sua totalidade e dava duas partidas no ano. Uma na véspera do Natal e outra na véspera de São João. Era tal a maneira que nos portávamos que sendo Chefe de Polícia da Corte o Desembargador Tito de Matos que mandou cassar todas as licenças de bailes populares e particulares, foi a nossa, a única licença considerada pela autoridade do lugar apta a funcionar”.*

SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo*. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 32.

## PISTA 2: OS CLUBES E BAILES NEGROS NO RIO DE JANEIRO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS DO IMPÉRIO

*“As novas associações dançantes e carnavalescas começaram a aparecer às dezenas, em todos os bairros, a partir das últimas décadas do século XIX. Formadas em geral por cerca de 20 a 50 associados, elas costumavam se articular a partir de laços de trabalho ou vizinhança e funcionavam, muitas vezes, na sala da casa de um dos sócios [...] Por ter sido a sede administrativa do Império ao longo de todo o século XIX, o Rio de Janeiro concentrava um grande contingente de escravizados e homens livres de cor, que haviam buscado na vida urbana da Corte um meio de afirmar seus espaços de liberdade – fazendo com que, em 1872, os negros ou pardos constituíssem 46,98% dos habitantes da cidade”.*

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *A cidade que dança: clubes e bailes negros no Rio de Janeiro (1881-1933)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Rio de Janeiro, RJ: EduERJ, 2020, página 12.

## ETAPA 4: A CAIXA LIBERTADORA JOSÉ DO PATROCÍNIO: PISTA 1: ABOLICIONISTAS EM AÇÃO

Israel Antônio Soares pertenceu a uma densa rede abolicionista carioca, da qual fizeram parte José Ferreira de Menezes, Serpa Júnior, Emiliano Rosa de Senna e José do Patrocínio. Em 24 de junho de 1880 (ou, mais provavelmente, 1881), ele fundou a Caixa Libertadora José do Patrocínio, momento no qual pôde aproximar-se desse importante líder abolicionista. Mas o que foi essa Caixa Libertadora?

*“A Caixa Libertadora José do Patrocínio foi uma instituição criada no Brasil no final do século XIX com o objetivo de financiar a alforria de escravizados. A iniciativa da Caixa Libertadora visava arrecadar recursos para comprar a liberdade de pessoas escravizadas. O funcionamento da instituição se baseava em contribuições voluntárias de simpatizantes e abolicionistas que queriam apoiar a causa dos escravizados”.*

SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão)*. Nas palavras dele mesmo. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 56.

## PISTA 2: A CAIXA LIBERTADORA NOS JORNAIS DA ÉPOCA:

Em um importante jornal abolicionista da época, podemos observar a ação da Caixa Libertadora na manumissão de muitos escravizados:

*“Efetuou-se, ontem, nessa caixa, sorteio de um libertando, sem pecúlio. A concorrência de sócios era grande e a sorte, a deusa varia, fez com que fosse tirado da urna, por mãos de uma criança de 1 ano, no número 82. Após o sorteio e as comoções dos outros 63 não premiados, o Sr. Presidente Israel Soares declarou aberta a sessão. Lidos a ata e o expediente, passou-se a primeira parte da ordem do dia. Ora, o S. Domingos Gomes dos Santos, que apresentava a sua demissão de orador da sociedade. Vivos protestos levantaram-se de todos os lados da sala e não é aceita a demissão pedida pelo benemérito associado. Usando da palavra, o Sr. Capitão Senna, secretário da Caixa, explica as razões do incidente. O presidente consulta a casa e é rejeitado unanimemente o pedido de demissão. (Gazeta da Tarde, 11/02/1884, p. 2).*

## ETAPA 5: A EDUCAÇÃO NA VIDA DE ISRAEL SOARES E DOS OUTROS ESCRAVIZADOS E ESCRAVIZADAS:

### PISTA 1: AS ESCOLAS ABOLICIONISTAS NA CORTE IMPERIAL

*“Na Corte Imperial, as escolas abolicionistas coexistiram com outras do gênero em outras cidades e províncias do Império. Em periódicos como a Gazeta da Tarde, é possível identificar projetos voltados para a educação de libertos e escravizados, sobretudo entre as décadas de 1870 e 1880”.*

LIMA, Alexandra Lima da. **Jardim secreto: Educação como desejo de liberdade na diáspora africana** (E-book). 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. v. 1, página 132.

### PISTA 2: A FUNDAÇÃO DO CURSO NOTURNO POR ISRAEL SOARES E O AUTODIDATISMO

*“Abri um curso noturno na casa da quitanda em que faleceu minha mãe e o pouco que eu sabia distribuí com aqueles que nada sabiam. Entre os meus alunos, [...] há escravos e ex-escravos”.*

*“Não frequentei colégio, e aprendi a ler em jornais velhos em um canto da cozinha”.*

SILVA, Alexandra Lima da. **A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo**. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, páginas 27 e 39.

## PISTA 3: EM BUSCA DE CIDADANIA E ROMPENDO AS BARREIRAS DO ESCRAVISMO

Para o historiador Higor Ferreira,

*“A opção de oferecer lições a estes homens e mulheres que estavam de algum modo subordinados às amarras do escravismo – fosse na condição de escravizados ou libertos –, reflete o desejo de Israel em fornecer aos seus alunos os meios necessários para que eles pudessem se afastar da experiência do cativo, fazendo da instrução um instrumento de emancipação. Ainda que a instrução não conferisse garantias de pleno sucesso nas mais diversas áreas da vida, ao menos ela poderia permitir que tais indivíduos administrassem a sua própria existência, os seus negócios, bem como os seus afazeres de um modo mais adequado aos seus interesses. Consideradas as circunstâncias as quais estavam submetidos, isso já poderia significar uma forma de rompimento de algumas barreiras impostas pelo escravismo, o que os colocava em uma posição simbolicamente mais fronteiriça com o mundo dos livres”.*

Ferreira, Higor Figueira. **Com tintas de liberdade – Professores, raça e cartografias da educação na corte imperial**. Tese (doutorado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, página 163.

## ETAPA 6: O PÓS-ABOLIÇÃO

### PISTA 1: CONSTRUINDO A MEMÓRIA DA ABOLIÇÃO

Israel Soares foi um membro atuante na Irmandade do Rosário e S. Benedito, na luta pela liberdade, nas homenagens, por meio da realização de missas, pela alma dos cativos, e em discursos em torno da memória de importantes abolicionistas, como José do Patrocínio e Luiz Gama. Na sessão cívica de 13 de maio de 1915:

*“Abrindo-a, o Juiz da Irmandade, Sr. Israel Soares pronunciou sentidas palavras, recordando os companheiros já falecidos, das lutas pela abolição na qual ele tomou parte ativa e tenaz. Prestou homenagens aos sobreviventes da jornada, citando-lhes os nomes e evocando o entusiasmo e sinceridade com que contribuíram para que contasse a história pátria o grande dia redentor, feito pacatamente, entre flores e geral contentamento. Depois disso, concedeu a palavra ao Dr. Ennes de Souza, velho abolicionista, que narrou interessantes pormenores desse tempo, lembrando seus companheiros Patrocínio, o grande jornalista da causa, André Rebouças, a quem coube a glória de ter levado a propaganda para a tribuna popular, Nabuco, a iniciativa parlamentar e, entre os vivos, João Alfredo, impedido de estar presente. Faltaram ainda o padre Olympio de Castro, Evaristo de Moraes e o professor Vicente Nunes Ferreira”.*

(A Noite, 13/05/1915, p. 2)

## ETAPA 7: A CAPA DE NOSSA BIOGRAFIA

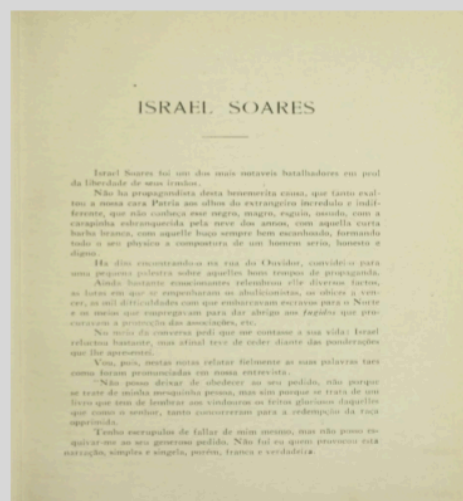
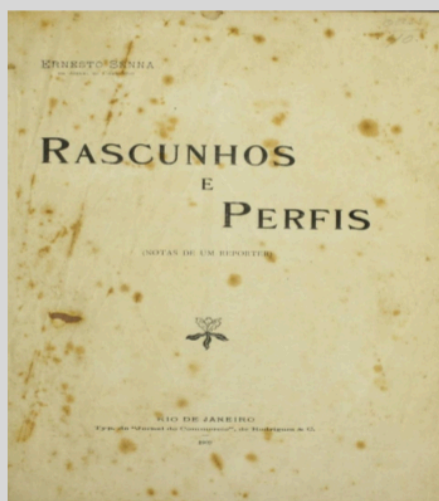
### PISTA 1: DESCRIÇÃO DE ISRAEL SOARES

Para executarmos a tarefa proposta, vamos finalizar nosso livro pela elaboração de uma capa. Precisamos escolher um título e fazer uma ilustração. Em relação à capa, que tal fazer um desenho do abolicionista negro Israel Soares? Com base em sua descrição, você poderá usar a sua imaginação e fazer um lindo desenho. Vamos começar?

*“Era um negro magro, esguio, ossudo, com a carapinha embranquecida pela neve ao longo dos anos, com aquela curta barba branca, com aquele buço sempre bem escanhado, formando todo o seu físico a compostura de um homem sério, honesto e digno.”*

SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão)*. Nas palavras dele mesmo. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1, página 4.

FAZ-SE NECESSÁRIO CONTAR UMA OUTRA HISTÓRIA DO BRASIL, UMA HISTÓRIA DE UM ABOLICIONISMO NEGRO E POPULAR.



SENN, Ernesto. *Rascunhos e perfis: notas de um repórter*. Rio de Janeiro, RJ: Typografia do Jornal do Comércio, 1909.

## SOLUÇÃO: É TUDO VERDADE!

Em 1916, aos 73 anos, faleceu nosso personagem Israel Soares. Seu filho mais velho, Antônio Israel Soares, lutou com o pai nas causas da Abolição e na questão operária. Seu outro filho, Israel Antônio Soares Júnior, estudou farmácia e, posteriormente, ingressou na faculdade de Medicina. Se, entre seus pares, ele obteve o reconhecimento como um “renomado abolicionista”, foi esquecido ou ignorado pelos livros de História. No entanto, o jornalista Ernesto Senna publicou o livro *Rascunhos e Perfis*, em 1909. Esta obra contém a entrevista que Israel Soares lhe havia concedido em 1900, narrando sua biografia em primeira pessoa.



**DR. ISRAEL ANTONIO SOARES  
JUNIOR**

(Foto: *A Imprensa*, 19/08/1913)

SILVA, Alexandra Lima da. *Jardim Secreto: Educação como desejo de liberdade na diáspora africana*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, v.1, página 151.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Chego à finalização deste texto com uma profunda sensação de alegria e de concretização de um sonho. Como sabemos, a carreira do professor da Educação Básica no Brasil enfrenta consideráveis adversidades. Somos desvalorizados, empreendemos grandes esforços para a sobrevivência e, frequentemente, carecemos de apoio das instâncias municipais e estaduais para a efetivação da pós-graduação. Em suma, deparamo-nos com inúmeros desafios e obstáculos.

Conforme vimos na introdução deste trabalho, a professora Conceição Evaristo buscou, em sua obra literária, construir novas narrativas que subvertessem a perspectiva da história contada pelo ponto de vista dos dominadores. Isto ocorre uma vez que ela concebe a autoria negra como um ato de resistência, um questionamento e uma transgressão das narrativas estabelecidas pela História oficial. Nesse sentido, como professor de História, considero fundamental seguir esse caminho por ela proposto, apresentando aos estudantes da Educação Básica a trajetória de homens e mulheres negros, como Israel Antônio Soares. O objetivo, porém, não é o de heroificá-los, mas sim o de propiciar a sua compreensão como sujeitos históricos de seu tempo. Portanto, a apresentação de uma História rica, diversificada e multifacetada, com múltiplos projetos e perspectivas, é imprescindível para a construção de uma consciência histórica nos estudantes. Em uma sociedade profundamente racista e desigual como a nossa, a execução dessa tarefa torna-se ainda mais pertinente.

É fundamental, contudo, que se evite na abordagem da trajetória de Israel Soares uma perspectiva de cunho “meritocrático”. Essa visão pode exaltar seus feitos ao mesmo tempo em que desqualifica sujeitos negros que, por exemplo, não puderam adquirir a alforria ou assimilar os códigos da leitura e da escrita. Com efeito, é sabido que inúmeras circunstâncias históricas e sociais concorrem para que um indivíduo consiga, ou não, alcançar determinados objetivos. Portanto, não se deve diminuir a importância e o protagonismo daqueles que, por diferentes razões, permaneceram na condição de escravizados até a promulgação da Lei Áurea. Em última análise, todos os indivíduos possuem uma história que deve ser respeitada, valorizada e reconhecida.

Em geral, os estudantes negros e oriundos da periferia das escolas brasileiras não se veem representados nos livros didáticos e nas aulas de História que abordam a Abolição no Brasil. Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar o debate sobre grupos minoritários, visando não apenas enriquecer o processo de aprendizagem para todos e romper com

estereótipos, mas, acima de tudo, auxiliar os estudantes pertencentes a esses grupos na percepção de sua relevância social. Portanto, nas aulas de História, deve-se incorporar uma perspectiva que demonstre aos estudantes que todos, inclusive eles próprios, são agentes históricos e possuem a capacidade de contribuir ativamente para a construção do presente em que vivem. Ao abordarmos nas escolas figuras que refletem nossas próprias vivências, os "indivíduos em suas vidas cotidianas", temos a oportunidade de conectar o processo de aprendizado à experiência direta dos estudantes, proporcionando-lhes a compreensão de que o passado também é moldado por existências tidas como ordinárias.

Este trabalho foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). O objetivo principal desse programa é proporcionar formação continuada e aprofundada a professores e professoras de História que atuam na Educação Básica, promovendo a articulação entre teoria e prática para gerar um significativo impacto social e melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, esta pesquisa causou uma profunda influência na minha prática profissional. Trabalhando em escolas públicas e em áreas periféricas do Estado do Rio de Janeiro, leciono em minhas turmas, majoritariamente, para estudantes pretos e pardos do Ensino Fundamental. Eu sentia a imensa necessidade de evidenciar o protagonismo negro em minhas aulas de História e fomentar uma identidade negra positivada. Durante uma leitura compartilhada da autobiografia de Israel Soares em uma das aulas, perguntei aos estudantes se algum deles teria interesse em interpretá-lo em uma peça de teatro que realizaríamos posteriormente. Um menino negro, entusiasmado, dirigiu-se a mim, afirmando: "Quero muito, professor! Ele superou muitas dificuldades e lutou pelos seus! Quero representá-lo, sim, na peça!". Aquele menino havia se identificado com a figura de Israel e se reconhecido nele de alguma forma. Essa era uma nova perspectiva para ver a Abolição, uma que privilegiava o abolicionismo negro e popular, contando a nossa história sob outros ângulos. Embora ocorrendo em conjunturas históricas distintas, a luta de Israel Soares por melhores condições de vida dialoga diretamente com a busca dos meninos e meninas nas salas de aula do Brasil atual por uma existência mais digna e justa, por meio da educação.

Concluindo este texto, cito um trecho escrito pela professora Alexandra Lima da Silva<sup>109</sup>, que apresenta justificativas importantes para a utilização de autobiografias de escravizados no Ensino de História:

---

<sup>109</sup> SILVA, Alexandra Lima da. *Flores de Ébano: escrita de si como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2022.

*Conhecer outras histórias e outras experiências na diáspora é uma forma de olharmos para dentro e interrogarmos o processo de silenciamento e negação da nossa própria constituição e identidade. [...] Acredito que a escuta das vozes silenciadas historicamente é também uma forma de reparação histórica no tempo presente. [...] Portanto, as desigualdades sociais e o racismo precisam ser enfrentados e não naturalizados ou negados (Silva, 2022, página 139).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: Pereira, Amilcar Araujo; Monteiro, Ana Maria. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 27-55.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de ; GRINBERG, Keila . As webquests e o ensino de História. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Gontijo. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, v. 1, p. 201-212.

ALONSO, Ângela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. v. 3000. 529p .

ALONSO, Ângela.. O abolicionismo como movimento social. *Novos Estudos*. CEBRAP, v. 100, p. 1-30, 2015.

BALLESTRIN, Luciana ; América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política - RBCP*, v. 2, p. 89-117, 2013.

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005,

BOURDIEU, Pierre “A ilusão biográfica”, In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: A elite política imperial; Teatro de sombras: A política imperial*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte* (7ª. impressão: 2009). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 287p.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2006.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: Amílcar Araújo Pereira; Ana Maria Monteiro. (Org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. 1a ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 215-244.

DOMINGUES, Petrônio; VARGAS, Giane da Silva (Org.). *Clubes Negros nas Américas*. 1. ed. São Paulo: Dandara Editora, 2025. 408p.

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*, Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re) existência. In: PEREIRA, Amílcar Araújo (org). *Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021, p.23-48.

FERREIRA, Higor Figueira. *Com tintas de liberdade - Professores, raça e cartografias da educação na corte imperial*. Tese (doutorado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário do ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto Pinto de. *A Paz das Senzalas (Famílias Escravas e Tráfico Atlântico)*, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850). 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2017. v. 1. 2011p

FLORENTINO, Manolo.; GÓES, J. R. . Aspectos da comunidade islamita negra do Rio de Janeiro no século XIX. *Trashumante: Revista Americana de História Social*, v. 10,2017

FLORENTINO, Manolo. No rastro de uma barba: a história atrás de passos apagados. In: França, Susani Silveira Lemos (org.). *Questões que incomodam o historiador*. 1ed.São Paulo: Alameda, 2013, v. 1, p. 223-272

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. “A vida como mestra da história, a vida como mestra da escola”. *Revista História Hoje*, v. 11, p. 33-54, 2022.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Ângela Maria de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: Rachel Soihet; Maria Fernanda Bicalho; Maria de Fátima Gouvêa. (Org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, v. 1, p. 21-44.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Nas malhas do feitiço : o historiador e os arquivos privados. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n.21, p. 121-127, 1998.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. Blog *Detetives do Passado*, 2009. Disponível em: < <https://detetivesdopassado.blogspot.com/>>.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita Correia Lima de . Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 315-326, 2012.

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. *História da Historiografia*, v. 12, p. 145-176, 2019

GUERRA, Márcia. História da África: uma disciplina em construção. *Pedagogia y Saberes*, v. 34, p. 23-31, 2011.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 13ª reedição revista e ampliada 5ª reimpressão. 13. ed. Campinas: Papirus, 2018. v. 1. 443p

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos Antonio da . *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª edição. 3. ed. Campinas SP: Papirus, 2014. v. 1. 144p

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos combates pela história: desafios-ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 201- 221.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.) *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MACHADO, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: Os movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; São Paulo: EDUSP, 1994.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, p. 5-20, 2008.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MORAES, Evaristo. *A Campanha Abolicionista*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 2014.

MORAES, Renata Figueiredo. *As festas da abolição no Rio de Janeiro: (1888-1908)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

MORAES, Renata Figueiredo. O avesso do mesmo lugar: homens e mulheres negros e negras no ensino de história. In: Géssica Guimarães; Daniel Pinha; Marcelo Rangel. (Org.). *Diante da crise: teoria, história da historiografia e ensino de história hoje*. 1ed. Vitória: Milfontes, 2021, v. 1, p. 159-171.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2004

MUNANGA, Kabengele. “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”. In *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N. 62, dez 2015, p.20-31.

NEEDELL, Jeffrey D. *The Party of Order: The Conservatives, the State, and Slavery in the Brazilian Monarchy, 1831–1889*. Stanford: Stanford University Press, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos* (UCAM impresso), Rio de Janeiro, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Biografia, usos do passado e demandas identitárias. In: Helenice Rocha e Marcelo Magalhães. (Org.). *Em defesa do ensino de História: a democracia como valor*. 1ed. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2022, v. 1, p. 198-210.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. *Vozes afro-atlânticas: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade*. São Paulo: Elefante, 2022. 292 p.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História* (Belo Horizonte), v. 12, p. 25-45, 2011

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *A Cidade que Dança. Clubes e Bailes Negros no Rio de Janeiro (1881-1933)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

PEREIRA, Leonardo. Barricadas na Academia: literatura e abolicionismo na produção do jovem Coelho Netto. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 5, n.10, p. 15-37, 2000.

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: Marcelo Magalhães; Helenice Rocha; Jayme Ribeiro; Alessandra Ciambarella. (Org.). *Ensino de História: Usos do passado, memória e mídia*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2014, v. 1, p. 300-320.

PEREIRA, Junia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice. (Org.). *Qual o valor da história hoje?*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012, v. 1, p. 30-45.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antônio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-596X2018000301229&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2018000301229&lng=pt&nrm=iso)>.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de Liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. v. 1. 160p.

RIBEIRO, Raphael Felix. *O Projeto Nacional na obra de Coelho Netto*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. Entre normatizações e orientações: diversidade étnico-racial nos manuais de didática da história brasileiros. In: RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon; CERZER, Osvaldo Mariotto; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. (Org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história indígena na contemporaneidade*. 1ed.São Paulo: Paruna Editora, 2022, v. 1, p. 105-121

ROSA, Marcus V. F. Ensino de História e Branquitude. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline; AGUIAR, Leila; ALVES JUNIOR, Alexandre.. (Org.). *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. 1ed.Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021, v. 1, p. 11-23.

SAMPAIO, Maria Clara Carneiro; ARIZA, Marília Bueno de Araújo. Narrativas de Mulheres Escravizadas nos Estados Unidos do Século XIX. *Estudos Avançados* (USP. Impresso), v. 33, p. 179-198, 2019.

SAMPAIO, Maria Clara Carneiro. Reflexões sobre a narrativa escrava (em língua inglesa) e os escritos de Luiz Gama. *Revista de História Comparada* (UFRJ), v. 16, p. 301-328, 2022.

SANTOS, Cláudia. *Disputas Políticas pela Abolição: nas senzalas, nos partidos, na imprensa e nas ruas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 187-206.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Dicionário da escravidão e da liberdade: 50 textos críticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, L. K. M.; GOMES, F. ; LAURIANO, J. *Enciclopédia Negra. Biografias Afro-brasileiras*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. Israel Soares. p. 477- 480.

SILVA, Alexandra Lima da. *A vida de Israel Soares (um liberto da escravidão). Nas palavras dele mesmo*. 1. ed. Belo Horizonte: Priscila Paula, 2023. v. 1. 67p

SILVA, Alexandra Lima da. Folhas de ébano: (auto) biografias de escravizados e ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 7, p. 263-284, 2019.

SILVA, Alexandra Lima da. *Flores de Ébano : Escrita de si como prática de liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Kitabu, 2022. v. 1. 150p.

SILVA, Alexandra Lima da. *Jardim Secreto: Educação como desejo de liberdade na diáspora africana* (Impresso). 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. v. 1. 180p .

SILVA, Alexandra Lima da. “Todo branco é racista?”: o lugar dos aliados brancos na luta antirracista. *Pensar a Educação em Pauta*, Belo Horizonte, p. 1 - 1, 12 dezembro 2024.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. *Para além da liberdade. Abolicionismo e educação em um amplo projeto de emancipação*. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002. 154p .

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 17-28, 2012

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. São Paulo: Zahar, 2021.

VIANA, Iamara da Silva; GOMES, Flávio dos Santos(Org.). *Vidas Impressas. Intelectuais Negras e Negros na Escravidão e na Liberdade*. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024. v. 1. 280p