

## ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES DE EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO ABOLICIONISTA BRASILEIRO

Philippe Silva de Lima Paulino<sup>1</sup>  
Felipe Neves dos Santos César<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho almeja contribuir em possíveis ações educativas sobre o ensino do processo abolicionista brasileiro em museus e galerias de arte, à luz do que dizem os campos do Ensino de História e da Educação em espaços não escolares. De caráter qualitativo e com propósito explicativo, em nossa pesquisa, utilizamos como referenciais teóricos as concepções de Alonso (2014), Munanga (2003, 2015) e Santos (2017), que apontam para perspectivas desse período histórico brasileiro a partir de concepções críticas e sensíveis no seu trato pedagógico na atualidade. Como resultado, percebemos que alguns avanços vêm aportando conceitualmente o ensino desse processo social brasileiro em espaços como museus e galerias de arte, pois ambas as instituições, estão sendo cada vez mais parceiras em ações educativas vinculadas aos projetos educacionais do ensino básico. Dessa forma, a partir de seus métodos e recursos pedagógicos próprios, escolas, museus e galerias de arte, podem juntas, propor e construir uma educação crítica à realidade étnico-racial brasileira do século XXI.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação em espaços não escolares, Abolicionismo.

### INTRODUÇÃO

O mito do abolicionismo total no Brasil do século XIX perdura até a contemporaneidade. Um processo abolicionista numa sociedade que se desenvolveu sob tal égide social, é um típico caso de uma conjuntura que readequa a “ordem do dia”. Demandando mais do que uns tratados legais, outorgados por um decadente regime monárquico. A gradual mudança do paradigma social em que grande parte dos homens e mulheres negros eram, no Brasil, até o dia 13 de maio de 1888, propriedade privada. E estavam imersos num sistema - o escravocrata – com mais de quatrocentos anos de funcionalidade e ressignificações sociais.

Embora incompleto, não inclusivo, falho em sua proposta e acentuador do que se tornaria o racismo institucional, o abolicionismo aconteceu. A promulgação da Lei Áurea garantiu à população negra do Brasil a condição de libertos.

As narrativas sociais construídas de eventos como a abolição da escravidão são pontos basais para compreensão da História de seus países. Esses acontecimentos fazem parte de campos com inúmeras disputas, não somente teóricas, mas também acerca das mentalidades

---

<sup>1</sup>Licenciando em História na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, [paulinophilipe@gmail.com](mailto:paulinophilipe@gmail.com);

<sup>2</sup>Orientador: licenciado em História, Fundação Joaquim Nabuco, [felip\\_nevs@hotmail.com](mailto:felip_nevs@hotmail.com).

construídas dessa memória social sobre o Brasil escravocrata. O nosso propósito com este trabalho é analisar como podem ser realizadas discussões acerca do assunto em espaços não escolares de educação.<sup>3</sup>

Cabe à educação formal o papel de desvelar os conclusos e estamentados valores sociais em seus *habitus*. Para o pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1996), agir conforme educador, demanda posicionamentos precisos acerca de suas intencionalidades, valores e comprometimentos com a mudança social.<sup>4</sup>

O presente trabalho surge fruto de uma pesquisa do educativo da Coordenação de Artes Visuais da Fundação Joaquim Nabuco. O grupo de estagiários e monitores desenvolve mediação nos museus e galerias de arte da instituição, com público aberto, mas possuindo significativas parcerias com escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. Nossa pesquisa visa compreender como o trato de um tema tão sensível à sociabilidade brasileira pode ser discutido em espaços que não o escolar. Baseados numa pedagogia não só elucidativa, mas transformadora, nossa equipe de educativo é composta por pessoas das mais variadas cores, classes sociais e formações profissionais. Cujas finalidades em comum é a crença que a arte pode ser educativa e de extrema potencialidade para compreensão crítica do posto.

## METODOLOGIA

A pesquisa objetiva compreender possíveis ações educativas à luz do que dizem algumas correntes da sociologia, do ensino de história e da educação em espaços não escolares, sobre o ensino do movimento abolicionista brasileiro em lócus como museus e galerias de arte. Visando sanar tal problema de pesquisa, alinhamos nossas concepções de análise com a investigação do tipo qualitativa. O curso traçado por nossa pesquisa para sua realização seguiu o caráter do propósito explicativo, considerando as intenções do objeto.

---

<sup>3</sup> Concordamos com Maurice Tardif (2002), ao defendermos que Educação é uma ciência que expressa intencionalidades, longevidades históricas e discursivas da sociedade na qual ela acontece e se repensa. E como tal, age conforme estamentos epistemológicos das “ciências humanas”, cuja universalidade de suas análises e discussões vem sendo debatidas desde a década de 80 com as críticas ao materialismo histórico. Para tanto, entendemos que ações educativas acontecem em eixos sociais de tempo e espaço, e com finalidades transformadoras e abrasivas ao *status quo*. Nossa pesquisa está alinhada com a perspectiva de que educação, em sua finalidade instrutiva e curricular, não acontece somente no espaço sociológico da escola como instituição. Acontecendo, também, em museus e galerias de arte, nosso caso.

O critério clássico das pesquisas em educação, ou ainda em ciências humanas, pede que sejam declaradas aos leitores o campo e os sujeitos envolvidos no processo de análise, em decorrência de uma maior compreensão acerca do trabalho em questão. Justificamos o nosso não uso por parte desse modelo em sua integralidade, pois adotamos um ponto de partida que integra modos da pesquisa em sociologia da educação, da historiografia e em educação.

Apesar das nossas restrições, apresentadas acima, nosso critério de análise será o de análise de conteúdo. Onde, em detrimento das nossas referências bibliográficas, tomamos o que tem sido dito, quais interpretações têm despontado com discursos orais e materiais a respeito do tema. O curso traçado deu-se, então, por: surgimento da problemática; revisão bibliográfica sobre produções correlatas ao nosso objeto e campo; confrontos e alinhamentos das perspectivas teóricas.

## DESENVOLVIMENTO

### De onde partimos conceitualmente sobre questões étnico raciais

Para início de conversa, sobretudo uma como essa, precisamos apontar nosso referencial teórico do debate conceitual que apresentaremos. Não apenas por respaldo do rigor científico que cabe a nossa discussão, mas por respeito à história da população negra no Brasil.

Utilizaremos do ponto de vista do professor brasileiro-congonês Kabengele Munanga. Que em seu artigo “*Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia*” (2003), apresenta um panorama histórico e sociológico acerca das criações e usos desses conceitos.

Para o autor, raça é uma categoria de análise social acerca do reconhecimento das diferenças fenotípicas entre as pessoas no globo. O mesmo, diz “social”, pois para ciências como a Biologia, Genética, Zoologia e Botânica e Antropologia Física, o conceito de raça humana não varia por diferentes características físicas. Conforme os critérios clássicos da taxonomia de reconhecimento e distinção entre espécies. Pois, a variabilidade física e, conseqüentemente genética, humana existe enquanto fator fundamental aos processos de adaptabilidade às condições naturais de seus ancestrais da subespécie *Homo sapiens sapiens*. Como aponta no trecho:

[...] os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, p. 4-5, 2003).

Os avanços científicos na Europa do o século XV, alavancaram o contato e estudos de populações com características físicas distintas. Que desencadeou e pavimentou o processo do racialismo pelos países de centro para com os “periféricos”. Cujas perspectivas assume que existem várias raças dentro da raça humana, dentre elas a branca (europeus), negra (africanos) e amarela (asiáticos). Para Munanga (2003), a problemática acerca do racialismo não é sua premissa gênese,<sup>5</sup> mas os desdobramentos histórico-sociais que dela vieram.

Onde o racismo, enquanto ideia em que conhecemos hoje, possui como origem o racialismo. Também concebendo a existência de uma hierarquia entre elas. A partir dos critérios hegemônicos, como os de “nível civilizatório” e complexidade cultural. Munanga aponta que:

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como cor da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, etc. e conseqüentemente mais aptos a dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, p. 5, 2003).

Disto isto, pensamos que não se deve haver ponto pacífico acerca de expressões como “somos todos iguais”, “ninguém, no Brasil, hoje, é cem por cento branco ou negro” e “eu tenho pai\mãe, e tenho pele clara, não tenho como ser racista”. Pois, como apontado anteriormente, o processo de concepção acerca do que é raça pode ser inoperante, mediante pressupostos científicos de ciências como Biologia. Entretanto, a nós, o conceito trata-se de algo sumariamente social. E enquanto tal, raça existe, conforme postulados históricos de que traços fenotípicos hoje ainda garantem oportunidades e experiências de vida amplamente distintas à população branca, negra e indígena no Brasil. Em que máximas de um geneticista ou de um biólogo molecular não comportam análises do imaginário social acerca das representações de quem são os pobres, de quem são os criminosos, de quem são os menos inteligentes e quem sofre genocídio há séculos por parte do Estado.

Durante muitos anos, a reprodução do mito da democracia racial contaminou a mentalidade dentro e fora da academia. Cujas ideias de que nos trópicos ao sul, sobretudo no Brasil, houve um considerável alinhamento entre os marcos de civilidade social dos negros, dos brancos e indígenas. Em que, juntos, cada qual oferecendo suas potencialidades e características, desenvolveram esse país. (Freyre, 2003). A falácia da “mestiçagem”, que até

---

<sup>5</sup> A de que existem sub-raças dentro da espécie humana.

hoje sustenta a fantasia social em que não há brancos e negros no Brasil, tendo todos, como apontam, em tom de piada, alguns racistas, “pés na senzala”. (Munanga, 2003).

Por etnia, Munanga (2003) entende como um agrupamento social de indivíduos que possuem em comum um antecedente sócio-cultural, psicológico e histórico em comum. Onde, o marco que limita ou aproxima as fronteiras entre os “semelhantes” e os “outros” não é necessariamente uma finitude física, mas cultural.

Esse conceito é mais contemporâneo que o racismo nas ciências humanas, porém não faremos desuso do primeiro apresentado. Pois às aplicações às ideias de raça e etnia nessa pesquisa, abarcam ideias complementares de um processo histórico fundante para a sociedade brasileira atual, o movimento abolicionista. Como bem aponta o Munanga:

Alguns, fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. (MUNANGA, p. 13, 2003).

E completa:

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. (MUNANGA, p. 13-14, 2003).

Buscamos apresentar de onde partimos conceitualmente, vislumbrando que o leitor conceba de qual campo conceitual saímos e para onde iremos, considerando nosso objetivo de pesquisa.

### **Perspectivas teóricas acerca do movimento abolicionista brasileiro**

As narrativas sobre um processo como o movimento abolicionista brasileiro são marcadas por disputas discursivas. Essas perspectivas falam sobre não apenas de quem escreve, mas de quem a lê e quem reproduz o construído. Seja nas escolas com professores discutindo acerca desse processo em aulas de História ou Sociologia, ou em museus e galerias de artes, ou até mesmo em filmes e novelas, a escravidão, e mais particularmente, o abolicionismo brasileiro possui, nesses pouco mais de 130 anos de promulgada a Lei Áurea, incontáveis versões de sua história.

Angela Alonso, em seu artigo “*O abolicionismo como movimento social*” (2014), analisa o fenômeno social da abolição. Como processo que foge à regra de seus “líderes clássicos”, como a figura política de Joaquim Nabuco (Volpato, 2015), e da “bondade” monárquica da Princesa Isabel do Brasil. Considerando o movimento como um processo não autônomo por parte da elite intelectual e política do Brasil do século XIX, mas como reflexo



de um processo mundial de abolição da escravidão negra, frente a um modelo econômico que carecia por mercado consumidor, encabeçado pela Inglaterra. Onde, coube à população brasileira, em seus mais diversos setores, movimentos de natureza contestatória à existência da escravidão. Ao garantirem suporte social para as demandas políticas de ordem externa que acatou a Princesa Isabel do Brasil na promulgação da lei em 13 de maio de 1888.

Para Munanga (2015), as movimentações que desencadearam a abolição no Brasil, apesar de seus líderes políticos autóctones, posteriormente declarados como “patronos da abolição”, possui uma vasta presença popular. Sobretudo negra. Tratando-se “primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas” (MUNANGA, p. 28, 2015).

Angela Alonso (2014) discute as divergências entre correntes historiográficas que atentaram ao movimento abolicionista brasileiro. Figurando três delas. A primeira, marxista, que salienta as lutas entre classes e a perspectiva econômica como fator principal à história de um processo ocorrido na “contemporaneidade” histórica, limítrofe ao capitalismo industrial inglês. Perspectiva corroborada pela professora Sandra Siqueira (2018), que em seu texto aponta que os desdobramentos sociais do pós-abolicionismo são marcados profundamente pelo eixo estruturante de uma população que foi abandonada pelo Estado. Para Siqueira (2018), acentuando as condições, anteriormente, de propriedade, e agora, de duplamente marginalizados.

O viés estruturalista gerou a vertente, inspirada em E. E Thompson, da história vista por baixo, ou seja, uma visão que privilegia “os anônimos e vencidos da história da abolição. Estudos reconstruíram a resistência dos escravos no cotidiano, no Judiciário, em rebeliões, em conflitos com escravocratas e polícia” (ALONSO, 2014, p. 118). Por último, a autora evidencia a corrente que aponta a abolição como um processo que prioriza as medidas das instituições de Estado. Dando prioridade, sobretudo, aos marcos legais e agentes políticos, como Joaquim Nabuco. (Volpato, 2007).

A perspectiva utilizada há décadas nas escolas brasileiras e, predominante nos livros de História e Sociologia, é que o abolicionismo tratou-se de uma libertação por parte da coroa e que foi incentivada pelos líderes abolicionistas. Não negamos esse fato histórico. Embora como contraponto a essa lógica, utilizamos de correntes teóricas que concebem a pluralidade participativa da população brasileira dn tema, cuja complexidade traz à tona questões maiores que o debate historiográfico acerca de nosso objeto. Mas aponta, a nosso ver, diretamente para o que tem sido a fonte basal para as crianças brasileiras sobre a história de seu país, com os livros didáticos, por exemplo.

Nosso medo acerca desse discurso - o personalista figurativo - consiste no não reconhecimento de jovens alunos negros sobre sua história enquanto afro-brasileiros sobre o quadro social de escravidão. Que hoje, infelizmente, ainda marca sua trajetória de vida num país racista como o Brasil. O lugar de apáticos à imposição escravista e não exaltação à vida política dos líderes da história do movimento antiescravista e dos movimentos negro do século XX, nas escolas, museus e galerias, como lugares de excelência a essas questões, que contribuem com a perpetuação desse ponto de vista.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para José Carlos Libâneo (2001), a sociedade brasileira do século XXI, em sua máxima sócio relacional, é pedagógica. Para tal afirmação, o autor compreende que a pedagogia, enquanto ciência da e para a educação, existe enquanto práxis<sup>6</sup> das ações educativas que visam à formação humana. O autor diz: “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” (LIBÂNEO, p. 06, 2001).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire aponta que a educação existe como intencionalidade humana na adoção da ideia que na incapacidade de existência finita e conclusa, dá-se a vida em sociedade e, portanto, necessitamos da educação. Libâneo (2001) compreende que a educação, como instância de formação humana, ocorre em todos os meios relacionais da vida humana. Sejam eles formais ou informais. Escolares ou não.

Emília Santos (2017), diz que o ensino do pós-abolicionismo deve levar às reflexões dos alunos acerca das necessidades atuais da população negra no Brasil. Compreendendo o processo histórico não como um fim teleológico à condição desse grupo, mas atentando, sobretudo às potencialidades da ação pedagógica num tema como este. Freire (1987) defende a concepção de educação na qual vai além da contemplativa de seu meio. Baseando-se, sobretudo, no posicionamento teórico ideológico de uma educação crítica. Cujo compromete-se com o despertar de uma epistemologia de análise enquanto indivíduo em seu meio social. Em nosso caso, atentando às permanências e rupturas da sociabilidade da população negra no Brasil.

---

<sup>6</sup> Para Selma Garrido Pimenta (1994), práxis é uma instância idiossincrática acerca dos saberes que sustentam uma teoria pedagógica, cuja tal existe pela realidade prática. Assim, nessa relação, frente ao nosso objeto, pedagogia é a ciência que existe pela ação pedagógica, em suas instâncias teóricas e práticas, considerando uma como sustentáculo da existência da outra.

Nossa ação educativa está locada num espaço não escolar, de intencionalidade formal. Para autores como Bittencourt (2008), Braga (2015) e Chicareli e Romeiro (2014), o ensino de História, em espaços não escolares, exige do educador cuidados distintos dos professores em escolas. Pois, segundo esses autores, discussões locadas em museus e galerias, sobre temática correlatas ao currículo escolar, conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e ocorrem num espaço educativo distinto à escola, deve atentar a outros pontos em sua práxis pedagógica. Como no reconhecimento sociológico do espaço da amostra; localização e acesso deste espaço pelos visitantes; natureza social dos pesquisadores, curadores e artistas ligados à exposição; o trato dos documentos e artefatos históricos apresentados; e, principalmente, atenção às narrativas construídas num espaço que, para os alunos, tende a soar informal à educação, ou como “passeio”. E pode haver dissonância acerca do propósito pedagógico da amostra por tal não sê-la na escola. Buscando ocorrer uma compreensão da proposta artística situada em suas concepções históricas, sociológicas e geográficas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que discussões transversais à sociabilidade histórica da população negra no Brasil vêm sendo desenvolvidas e legitimadas a partir da preocupação do processo de luta por isonomia em oportunidades sociais por parte desse grupo, na contemporaneidade. Assim como nos elementos curriculares basais para ciências escolares como História e Sociologia, o movimento abolicionista brasileiro, conforme construímos nessa pesquisa, vem apontando para novas concepções acerca deste momento histórico, tão quanto para seus desdobramentos sociais, em escolas, galerias e museus. Nossa atenção voltou-se aos espaços não escolares, sobretudo por eles expressarem, por excelências, outras concepções do estético, dos novos discursos, do gráfico e do sonoro para os educandos. Pensamos, portanto, que na arte, a educação, em suas mais variadas modalidades, tenha uma forte aliada na criação de tradições escolares que prezem por uma visão crítica e sensível sobre o ensino da história do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **O abolicionismo como movimento social**. Revista Novos Estudos - CEBRAP 100. Brasil, p. 115-137, nov. de 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n100/0101-3300-nec-100-00115.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2019.



BRAGA, Jezulino L. M. **Discutindo o ensino de História mediado pelos museus: experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios - BH.** Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.1, vol.1, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/56148>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

CHICARELI, Larissa S; ROMEIRO, Kauana C. **Museu e ensino de História: pensar o museu como local de aprendizagem.** Revista Confluências Culturais – ISSN 2316-395X, Londrina, v. 3, n. 2, p. 85-93, setembro de 2014. Disponível em: < <http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/56>>. Acesso em: 26 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** In: Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05//11/03. São Paulo, p. 11. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 29 de julho de 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf0>. Acesso em: 29 de julho de 2019.

SANTOS, Maria E. **Processo de abolição e o pós-abolição em Pernambuco - História, memória e ensino.** ESCRESPANDO Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU). V. 1, n. 1, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://encrespando.jur.puc-rio.br/index.php/files/article/view/14>. Acesso em: 31 de agosto de 2019.

SIQUEIRA, Sandra M. M. **130 anos da abolição da escravidão e a luta antirracista das mulheres negras organizadas em coletivos.** Universidade e Sociedade #62 - Edição especial, Andes-sn, Brasil, p. 60-73, jun. de 2018. Disponível em:

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-865664247.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VOLPATO, Luno. **A Argumentação na obra o abolicionismo de Joaquim Nabuco: uma perspectiva historiográfica**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 69. 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14453>. Acesso em 08 de agosto de 2019.