

IDEIAS FORA DO LUGAR NA AULA DE HISTÓRIA: HISTORIOGRAFIA E CONCEITOS DOS ALUNOS SOBRE ESCRAVIDÃO NO BRASIL

*Lúcia Helena Oliveira Silva**
*Regina Célia Alegro***

RESUMO: O artigo apresenta um breve desenho do debate sobre escravidão, fala dos avanços na luta por uma história afro-brasileira e, em vista da ressignificação cultural, aponta a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a partir de conteúdos de ensino de História. Tais conhecimentos são necessários para que se vá além da denúncia da violência da escravidão e que se leve para a sala de aula as construções mais recentes da historiografia sobre a escravidão no Brasil, em vista da quebra de estereótipos e mudança de atitudes.

PALAVRAS-CHAVE: Escravidão no Brasil. Ensino de História. Conhecimento prévio. Lei 10.639/03.

ABSTRACT: This article makes a historiography discussion about slavery, indicates the advances in combats for an afro-brasilian history and, in view of cultural re-sense shows a need to consider the student's prior knowledge and content of teaching History. These knowledges are essential to move beyond the denunciation of the violence of slavery and lead to the classroom buildings of

* Professora de História da África do Departamento de História da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Campus Assis.

** Professora de Metodologia do Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina e, junto com a professora Lúcia, participante do grupo de pesquisa Rede de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem em História (UEL) e do projeto Contação de Histórias do Norte do Paraná. ensinohistoria@uel.br

the recent historiography on slavery in Brazil in view of breaking of stereotypes and changing attitudes.

KEYWORDS: Slavery in Brazil. Teaching history. Prior knowledge. 10.639/03 law.

A população africana e afro-brasileira sempre lutou para a obtenção da liberdade. Ainda no período da escravidão uma ampla rede de relações que incluíam diversas formas de resistência foi desenvolvida para que houvesse, dentro do possível, condições dignas dentro e fora da escravidão. A organização de irmandades, agremiações de lazer, jornais que representavam a comunidade negra, entre outros, são um bom exemplo desta luta depois da Lei Áurea. Em alguns períodos de repressão, os movimentos sociais e, dentre eles, o movimento negro, foram proibidos como forma de controle da população. Foi assim em 1937 no governo do presidente Getúlio Vargas e no golpe militar de 1964, que manteve os militares no poder até 1985.¹

Contudo, nem mesmo a repressão dos chamados “anos de chumbo” impediu que uma manifestação ocorresse nas escadas do Teatro Municipal de São Paulo, em junho de 1978. Ali protestava um grupo que se intitulava Movimento Negro Unificado. O nome designava um dos mais expressivos movimentos sociais da época, denunciava o racismo no Brasil e as disparidades de vida entre brancos e negros. A manifestação tinha como motivação principal o protesto pela morte do jovem Robson Silveira da Luz por policiais e pela segregação racial de jogadores de voleibol no Clube Regatas Tietê na cidade de São Paulo. Daquele ano até nossos dias um longo caminho foi trilhado, houve a luta pela redemocratização no país após 20 anos de Ditadura Militar, o retorno dos exilados, o pluripartidarismo e os desejos por parte de todos

¹ Sobre a repressão no período Vargas ver CANCELLI, Elizabete. *O mundo da violência: polícia da era Vargas*. Brasília: EdUNB, 1993. Relativamente à ditadura militar a partir de 1964 ver DOMINGUES, Petrônio. *A nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

de novos rumos em todas as áreas. Um dos reflexos desses novos tempos foi o reconhecimento oficial da existência da desigualdade racial e do racismo por parte das autoridades governamentais no centenário da Abolição da Escravidão no Brasil (1988).²

Tal consideração resultou em alguns avanços significativos, como o reconhecimento do direito de posse dos descendentes de quilombolas e ex-escravos e a previsão de medidas de combate à desigualdade racial na Constituição do país, promulgada em 1988. Em 2003 surgiu o primeiro conjunto de políticas de ação afirmativa ou Lei 10.639, atualmente complementada pela Lei 11.645/08. Recentemente a Câmara dos Deputados aprovou o Estatuto da Igualdade Racial que vinha sendo discutido desde 2003. Apesar de alguns itens importantes terem sido retirados no processo de negociação, o Estatuto é importante demonstração de empenho no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

Nesse mesmo sentido a volta da História como campo de saber escolar específico é resultado de um processo de lutas travadas por profissionais envolvidos em diferentes níveis de ensino no mesmo contexto de repressão e de retorno ao regime democrático. Assim, a partir da década de 1980 o retorno dos diversos movimentos sociais reivindicou mudanças na escola, nos conteúdos e nas disciplinas. A História, anteriormente suprimida durante o regime militar e substituída por disciplinas de conteúdo mnemônico, foi restabelecida no ensino básico.

Se não era possível uma alteração tão ampla que repensasse o modelo de ensino da história quadripartite, não era possível ignorar a onda de manifestações dos movimentos sociais pelo mundo. No campo historiográfico houve uma expansão no debate de metodologias e teorias em busca de novos temas e fontes que privilegiavam a história dos grupos até então excluídos dela, como crianças, mulheres, minorias e trabalhadores³. Foram decisivas para a mudança de currículo nas escolas as associações de do-

² ANDREWS, George R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru-SP: Edusc, 1998.

³ FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

centes e associações científicas que, nas palavras de Selva Fonseca, “estas discussões passaram a ser sistematizadas e publicadas em coletâneas compostas de diferentes relatos e experiências e diversas interpretações de modo de se fazer e pensar o ensino de História”.⁴

Do ponto de vista normativo o movimento demandou uma nova lei geral para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996. Embora essa lei tenha gerado contestações, pela primeira vez oportunizou ao ensino o debate sobre a etnicidade e diversidade cultural na sociedade nacional ao destacar a igualdade de direitos e a equidade.

Na escola, as novas orientações historiográficas centradas na “história vista de baixo”⁵ além de ensejarem um ensino mais crítico e noções de cidadania favoreceram a proposição de eixos temáticos — em detrimento da perspectiva cronológica — que privilegiaram grupos até então ausentes nos conteúdos dos manuais didáticos; como mulheres, crianças, negros, ou seja, as “falsas minorias”.

As mudanças puderam ser sentidas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997 como orientações gerais para a educação no país. A LDB em seu artigo Art. 24 e parágrafo 2º instituiu que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. Como resposta, nos PCNs foram criados os Temas Transversais,⁶ que propunham conteúdos que podem ser trabalhados em quaisquer séries. Um dos temas a ser contemplado trata da pluralidade cultural ou:

A valorização das características étnicas e culturais dos diferentes

⁴ *Idem*, p.86.

⁵ Expressão cunhada por Jim Sharpe em “A história vista de baixo”. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

⁶ Embora alguns estudiosos adotem uma perspectiva crítica em relação ao PCNs não se pode negar o avanço que representa ao focar, pela primeira vez, num documento que orienta políticas públicas, a questão da pluralidade cultural.

grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.⁷

Com temas transversais foram recolocadas questões relativas ao ensino, à aprendizagem e ao seu conteúdo, agregando às propostas tradicionais, novos temas, novas questões e abordagens relativas à identidade étnico racial e cultural. A escravidão no Brasil, tema destacado neste artigo, tinha anteriormente a ênfase no “escravo” genericamente designado no quadro econômico. Segundo as novas orientações desloca-se e agrega ao estudo das suas origens, culturas, etc. O escravo passa a ter rosto, ou melhor, uma multiplicidade de rostos.

Mas, como já asseguramos, para a comunidade negra e demais movimentos sociais, as afirmações oficiais de reconhecimento da desigualdade social e racial e as medidas para o combate da discriminação e, sobretudo, a mudança no ensino da História do Brasil foi um ganho. Contudo, a criação de uma lei de diretrizes para o ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira não pode, por si só, ter efeito e demandará ações que garantam a sua efetividade.

A lei expressa à vontade popular, mas é parte e não fim do trabalho. Para que não vire “letra morta” é preciso refletir não apenas sobre os pressupostos históricos e sociológicos, mas também sobre a necessidade de ressignificação cultural. E, nesse sentido, considerar o processo escolar de ensinar e aprender e refletir sobre sua dimensão cognitiva e ética, uma vez que conceitos históricos geram valores que orientam a vida cotidiana.⁸

⁷ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 121.

⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, n. 2, v.1. jul/dez 2006. Ponta Grossa.

Nesta perspectiva, o presente artigo considera que os debates ocorridos no Brasil sobre a questão do negro na sociedade nacional chegam, sim, à escola, embora não necessariamente tal como foram propostos. Nesse texto apresentaremos um breve desenho do debate nacional e depois buscaremos traços desses debates nas idéias de alunos do ensino básico.

A Lei 10.639/2003,⁹ estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” estimulou a necessidade de reflexão não apenas do ponto de vista temático, mas também sobre as representações que amparam posicionamentos cotidianos. Não se trata apenas de mudar o conteúdo programático e focar o processo cognitivo, mas de promover, a partir da sala de aula, mudanças de atitudes em decorrência do reconhecimento de diferenças e diversidades étnicas e culturais. Entende-se que “partes significativas das desigualdades raciais entre brancos e negros vinculam-se à discriminação racial existente tanto na escola como no mercado de trabalho” e que são determinadas, em grande medida, pela desinformação além do desinteresse e conclui-se que o ensino escolar necessita ser fortalecido como formador de consciências críticas e cidadãs. Nessa perspectiva a escola será

mais competente se nós formos capazes de valorizar a diferença. Mas é sempre bom insistir: valorizar a diferença não significa exaltar a desigualdade. Diferença é um conceito cultural e desigualdade é um conceito ético. Homens e mulheres brancos e negros, brasileiros e estrangeiros: somos todos diferentes, jamais desiguais.¹⁰

A educação sempre foi considerada um dos direitos mais ca-

⁹ Embora seja notório o reconhecimento de que ainda não é plenamente aplicada, a Lei 10639/2003, assim como a Lei 10645/2008, foram aprovadas como consequência, sobretudo, da pressão da sociedade civil.

¹⁰ JACCOUD, Luciana de Barros & BEGHIN. Ações afirmativas: e agora doutor? *Ciência Hoje*, v. 33, nº. 195, jul./2003, p. 26. 239.

ros no processo de construção da identidade nacional e da cidadania. Compreendida como construção histórica, a identidade nacional é elaborada por um engendramento de valores culturais eruditos e populares e soma os variados significados que diferenciam um povo do outro.¹¹

Para efeitos didáticos a diversidade humana deve ser tratada como um componente da formação nacional com base na ética, respeitando a dinâmica do hibridismo¹² e, ao mesmo tempo, tratando-a através dos valores de compreensão e respeito. Esse discurso não é novo,¹³ foi reafirmado na temática da pluralidade cultural e depois nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nessas últimas orientações novas abordagens foram acrescentadas à temas clássicos como escravidão e outras temáticas recentes como História da África. Se antes os africanos entravam como um complemento na questão da mão de obra colonial, como em *História Econômica do Brasil*, obra escrita originalmente em 1945 por Caio Prado Jr.,¹⁴ agora saber a origem e os múltiplos

¹¹ Usa-se aqui a definição de Rebeca Gontijo ao discutir identidade nacional. Conferir identidade nacional e ensino de História: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha & SOIEHT, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 55.

¹² Por muito tempo a idéia de mestiçagem funcionou como explicação para a ausência de conflitos raciais. Hoje sabe-se que a presença do mestiço na sociedade nunca evitou a desigualdade e o preconceito na sociedade brasileira.

¹³ GOMES, Nilma Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para prática pedagógica In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lúcia M. & SILVÉRIO, Valter R. (orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas-SP: Aramazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p 28.

¹⁴ Cf. Caio Prado Jr. Foi historiador, geógrafo, político e escritor. De orientação marxista é considerado um dos historiadores intérpretes do Brasil. Em seu trabalho ao discutir as etapas da formação do Brasil, ele é quem primeiro denomina os períodos da história brasileira como ciclos econômicos. Deste modo, não era sua preocupação enfatizar aspectos relativos à mão de obra, mas caracterizar o que entende como período colonial. Cf. *História Econômica do Brasil*. 30^a. ed., São Paulo: Brasiliense, 1984, cap. 15.

aspectos da contribuição africana e afro-brasileira passou a ser fundamental.

Na historiografia produzida pelos membros do IHGB, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), percebia-se a ausência de artigos que tratassem de questões relativas aos africanos e seus descendentes no Brasil. Tanto na historiografia como no ensino no Colégio Pedro II (e tal proximidade se deve ao fato de muitos dos membros do IHGB serem também professores do colégio), sob a influência de Francisco Adolfo Varnhagen, a história era personalizada e “dos grandes feitos”, homogênea e sem grandes conflitos.¹⁵

A importância da contribuição afro-brasileira passou a ser considerada a partir do trabalho de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, de 1933.¹⁶ Antropólogo de formação, Freyre foi influenciado por Franz Boas, seu orientador na universidade de Columbia e, como Boas, rechaçou o conceito de *raça* pelo de *cultura* e valorizou a mistura de raças até então entendida como causa do atraso do país. Gilberto Freyre usou fontes e técnicas inusitadas para a época, no Brasil, como aquelas que são características da história do cotidiano e das mentalidades. Seu trabalho mostrou a incorporação dos africanos — e depois afro-brasileiros — na sociedade nacional como força de trabalho, assim como as peculiaridades da vivência escrava na cidade e no campo, a religiosidade, formas de lazer entre outros campos de pesquisa que ampliaram o universo temático da escravidão e liberdade no Brasil. A influência de Freyre expandiu-se sobre trabalhos realizados no Brasil e sobre estudiosos estrangeiros dedicados ao Brasil, como Donald Pierson e Frank Tannenbaum¹⁷, e

¹⁵ Cf. GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, RJ, n.1, 1988, p. 5-27.

¹⁶ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

¹⁷ De Donald Pierson têm-se *Brancos e pretos na Bahia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971. *Slavery and citizen: The negroes in América*. Tannenbaum prefaciou o livro *Casa Grande e Senzala* traduzido para o inglês em 1947.

eles passaram a fazer parte dos livros didáticos.¹⁸

Contudo, é também a partir de seu trabalho que se estruturou o mito da democracia racial, uma ideologia que prega o desenvolvimento de relações étnicas sem conflitos, onde a miscigenação inibiu conflitos raciais. Na década de 1950 uma ampla pesquisa promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO buscou investigar as raízes de tal harmonia racial. Coordenada por vários intelectuais a pesquisa trouxe à tona dados que refutaram o mito da democracia racial. Em especial, o trabalho de Florestan Fernandes (1965) para a região de São Paulo¹⁹ mostrou o predomínio do racismo depois da libertação dos escravos.

Nos anos subsequentes foram desenvolvidos estudos contrapondo-se à ideia de uma escravidão idílica apontando a barbárie do sistema escravocrata e os conflitos entre os senhores e escravos. Trabalhos como os de Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Octavio Ianni, Clóvis Moura, Jacob Gorender, Décio Freitas²⁰ entre outros, foram fundamentais na contraposição a qualquer idéia de uma possível escravidão branda. Se a tônica nas décadas de 1960 e 1970 foi mostrar a luta de classes e denunciar as formas de opressão e resistência as quais os negros foram submetidos, nos anos 1980 passaram a ser pesquisadas também formas cotidianas de resistência e negociação no cativeiro, além da pressão e medo produzidos pelas revoltas de escravos, as diferenciações

¹⁸ Não é casual que o ensino escolar tradicional acerca dos africanos e seus descendentes no Brasil privilegiem, por um lado, o sofrimento do escravo e, de outro, o elenco de comidas, descrição de práticas religiosas, etc.

¹⁹ Cf. FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. (Dois volumes)

²⁰ Estes autores desenvolveram trabalhos que faziam uma denúncia das condições precárias dos escravos. Podemos citar MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*, São Paulo: Brasiliense, 1984, *Rebeliões da senzala*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988, GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1992 e FREITAS, Décio. *Escravos e senhores e escravos*. Porto Alegre: UCT/EST, 1977.

entre os tipos de escravidão entre homens, mulheres, crianças, cidade e campo.²¹

Toda essa produção reverberou na academia, nos manuais didáticos e na história escolar, por isso, é importante refletir sobre o tipo de imagem e informação que projetaram e projetam. O estudo da escravidão, cada vez mais, passou a compreender uma série de grupos sociais até então desconhecidos pela historiografia (africanos livres, mestiços, afro-brasileiros, além de novas denominações que designam não apenas a cor da pele, mas também a ascendência com termos como afro-descendente, afro-americano).

No entanto, esse debate gerou novas dinâmicas de perpetuação da desigualdade como, por exemplo, a questão da discriminação e o processo de emancipação tratados como algo pertencente exclusivamente ao passado, aos dados relativos ao “império” (embora as pesquisas promovidas pela UNESCO na década de 1950 provassem a permanência da discriminação em todas as regiões do Brasil. E, antes disso, medidas promovendo a imigração européia no final do século XIX e o impedimento de acesso a terra (Lei de terras de 1850) indicavam que à população pobre — na qual estava, majoritariamente, a população negra — permanecia destinado o mesmo lugar social do período da escravidão. Nos jornais das grandes e pequenas cidades, nos anos subsequentes a abolição, era possível ler anúncios pedindo pessoas brancas ou de origem européia para o trabalho.²² Portanto, embora não houvesse reconhecimento oficial, a discriminação racial sempre foi um fato). Percebe-se uma reformulação dos mitos raciais advindos da escravidão que proporcionou combustível ideológico capaz de

²¹ Estamos falando dos trabalhos como DIAS, Maria Odila Leite Silva. *Quotidiano e Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1984, SCHWARCZ, Lilia M. *Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987, MATTOSO, Kátia. *Ser Escravo no Brasil*. 2^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, ALGRANTI, Leila M. *O feitor ausente*. Petrópolis: Vozes, 1988. CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

²² ANDREWS, George R, op. cit.

justificar a peneira econômica social, racial e cultural a qual estão submetidos os diversos grupos no Brasil.

O debate sobre multiculturalismo, de modo geral, propõe a representação das identidades culturais nas mais diversas áreas, inclusive na educação. O foco na pluralidade pode contribuir para a desconstrução de discursos etnocêntricos.²³

Ainda hoje na escola, tanto em nível das “práticas institucionais” como no das “relações entre professores e alunos”, a criança negra e afrodescendente parece ainda experimentar situações de real desvantagem em relação às demais. Neste sentido é necessário compreender para avaliar as relações no interior das escolas, a forma como diferentes sujeitos expressam seus preconceitos e estereótipos e como essas disposições atitudinais podem refletir-se nas relações entre os componentes da escola. A reflexão deve alcançar também aquelas estabelecidas, no processo de ensino, entre os sujeitos e os novos conhecimentos construídos, pois sabemos que a renovação historiográfica não cessa, obrigatoriamente, inclusive na escola, práticas de propagação da desigualdade social como o conformismo frente à limitação de direitos e oportunidades para determinados grupos²⁴.

Segundo D'Adesky a escola deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica, cultural e contínua, “preconizando um projeto de competência pedagógica baseada na Constituição Cultural. Nela, coexistem as múltiplas vivências da pluralidade onde o educador pode auxiliar discutindo os mecanismos de exclusão e seleção implícitos nos discursos e na prática escolar”.²⁵

²³ CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, 2002.

²⁴ Por exemplo: quando se contraria a historiografia recente afirmando-se que africanos são trazidos para o Brasil porque indígenas não estavam adaptados ao trabalho, no mínimo, a generalização recusa a diversidade de experiências e debates.

²⁵ GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed 1997, p. 270.

O docente enquanto um “trabalhador cultural” pode desenvolver um discurso para unir a “linguagem da crítica e da possibilidade capaz de promover mudanças na escola, assumindo a necessidade de dar voz ativa aos seus alunos e manifestando-se contra todas as formas de discriminação e injustiça”.²⁶

Neste ponto de vista, refletir sobre as representações acerca dos grupos afrodescendentes (ou suas ausências) nas várias elaborações da sociedade, a propósito da carência de questionamentos sobre a ordenação social, os estereótipos, pode contribuir para a desconstrução de mitos que impedem a formação de uma sociedade mais pluralista e igualitária.²⁷

Promover essa desconstrução pressupõe considerar como o aluno aprende.²⁸ Saber o nome (rótulo) da coisa não significa conhecê-la. Além disso, aprender conceitos equivocados ou desnecessariamente genéricos pode equivaler à não-aprendizagem, ou à produção de resultados tão graves quanto não aprender, não somente do ponto de vista cognitivo, mas também da prática social. Moreira²⁹ mostra como Postman e Weingartner, em 1969, já questionavam esses problemas óbvios que afetam a escola em geral (e não apenas a disciplina de História), e alerta para os *conceitos fora de foco* muitas vezes privilegiados no ensino. Um exemplo: é risco comum, na aprendizagem em História, o entendimento das diferenças apenas como formas paralelas e opostas, ou, a causalidade como simples e de fácil identificação.

²⁶ *Idem*, p. 32.

²⁷ Conforme D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

²⁸ A possibilidade de refletir sobre a escola como lugar de construção de conhecimento e do aluno como sujeito desse processo foi estabelecida por contribuições diversas, entre elas, o debate sobre cultura escolar de André Chervel, os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano como em Ausubel e colaboradores; do desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, como em Vygotsky, da teoria da História que considera o seu aspecto pedagógico, como em Rüsen, etc.

²⁹ MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS. 2005.

Autores como Novak e Gowin³⁰ afirmam que a experiência de ensinar e aprender pressupõe troca de significados e sentimentos, portanto, o desejo de aprender. Gowin propõe uma relação — como uma negociação — entre professor e aluno envolvendo os materiais educativos com o objetivo específico de compartilhamento de significados. Nesta perspectiva destacam o conhecimento prévio do aluno como o fator isolado mais importante na determinação da aprendizagem e oferecem uma contribuição fundamental para o reconhecimento do aluno como sujeito que aprende; das possibilidades de mudança por meio do aprendizado; da necessidade de não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades escolares.

O conhecimento prévio geralmente é tácito³¹. Tácito não se refere ao conhecimento inconsciente ou subjetivo — embora o conhecimento tácito possa ser, inclusive, inconsciente — mas ao modo como o conhecimento é utilizado. É conhecimento pessoal e como tal não se confunde com o subjetivo, que se caracteriza como uma condição a qual se está sujeito. O conhecimento pessoal possui uma intenção universal que acredita ser impessoal.³²

Nesse sentido, no processo de ensino não basta apenas a apresentação de conteúdos renovados sobre um tema para promover mudanças na estrutura de conhecimentos e nas atitudes

³⁰ NOVAK Joseph D.; GOWIN, D .B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas. 1996.

³¹ SAIANI, Cláudio. *Valorizando o conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola*. Tese (Doutoramento em Educação). SP: USP. 2003.

³² Por exemplo, quando repete que “o brasileiro trabalha pouco”, por mais equivocado que esteja o falante pressupõe que a máxima vale não apenas para si, mas para o universo dos brasileiros. Ainda, na sala de aula, dificilmente afirmativas como essas serão espontaneamente reconhecidas como concorrentes de proposições baseadas na pesquisa científica recente. Como constata Rüsen (p. 13), discorrendo sobre pesquisas empíricas no campo da didática da História, “(...) o processo de ensino e aprendizado na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes” (RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, n. 2, v.1. jul/dez 2006. Ponta Grossa).

dos estudantes, mas também a discussão dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, principalmente quando se trata de memórias já cristalizadas e amparadas em antigos preconceitos (das quais se originam idéias e valores orientadores de novas aprendizagens).

Sabe-se que a aprendizagem significativa provoca modificação na estrutura cognitiva do aluno. Conforme já demonstrado por Moreira & Greca,³³ essa transformação apresenta-se menos como “mudança conceitual” e mais como desenvolvimento, enriquecimento conceitual por meio da construção e discriminação de significados, o que pressupõe a aprendizagem significativa como geradora de modificação da estrutura de conhecimentos sem eliminação, apagamento dos conceitos anteriores a tal experiência — ou simples adição de novas informações.³⁴ Para os autores, a permanência da identidade daquilo que muda é essencial para a idéia de mudança. Moreira toma como exemplo a folha verde que se torna amarela. A folha amarela pressupõe a existência da folha verde, embora não seja mais verde. Nunca será anulada a existência/permanência da folha verde na folha amarela. Mas a folha verde adquiriu uma nova condição.

Os estudantes não repetem apenas os debates historiográficos e os conceitos por eles gerados tal como são veiculados nos livros didáticos ou na fala dos professores, mas reinterpretam, associam diferentes conteúdos, preenchem lacunas em vista da coerência e do sentido nas suas narrativas. Aprendem e interpretam de acordo com a sua estrutura de conhecimentos. Pode-se afirmar que fazem uma leitura interpretativa dos conteúdos históricos aprendidos e assim manifestam desde cedo uma identidade intelectual ao construírem uma explicação no processo de atribuição de significado e sentido aos conteúdos escolares.

³³ MOREIRA, Marco A.; GRECA, Ileana M. Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, 2003, v. 9, n.2, p. 301-315.

³⁴ MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre. 2005, p. 33.

Explorar as ideias manifestas pelos alunos permite observar que não apresentam conceitos tão uníacos como se imagina, embora evidenciem memórias vencedoras selecionadas. E favorece o diálogo entre os conhecimentos que professor, estudantes e materiais didáticos propõem no espaço da sala de aula.

Ideias dos alunos sobre escravidão

A partir dos pressupostos acima apresentados relatamos aqui um exercício de análise de conteúdo de representações de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, frequentando uma sala de aula na periferia de Londrina – PR, acerca da escravidão no Brasil. Para esses alunos foi perguntado “Qual é o mais importante tema de História do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar?”. Os participantes indicaram a escravidão como resposta. A seguir, foram orientados a construir um mapa conceitual evidenciando o que entendiam por escravidão. São esses diagramas que aqui são considerados.³⁵

O grupo utilizou-se de diferentes enfoques ao propor os temas. Numa primeira leitura constatamos que suas proposições focalizam:

- a) um conceito de escravidão
- b) um conceito de escravo
- c) a escravidão a partir de valores universais propostos (*liberdade, democracia, igualdade; vitória*) e denunciados (*discriminação, racismo, dor*)
- d) personagens e fatos

³⁵ Os diagramas foram estudados mediante aplicação da técnica de análise de conteúdo. Trata-se de uma ferramenta para a compreensão da construção de significado exteriorizado no discurso. A técnica procura investigar através da decomposição dos discursos, as particularidades das ideias de indivíduos ou grupos, gerando posteriormente, categorias de análises que permitem a interpretação do pesquisador (Cf. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999).

Vejamos o que dizem os alunos.³⁶

1º enfoque: estabelecendo um conceito de escravidão

Diagrama	O que é
13	<i>Relação fator econômico; não tem ética; falta de justiça</i>
14	<i>Eram discriminados por serem negros; passavam fome</i>
15	<i>Em sua maioria negros obedeciam aos fasenderos</i>
16	<i>Tem escravos [que] trabalha [na] lavoura e nos trabalhos caseiros; tem senzala</i>
17	<i>Feita de escravos [que] trabalhavam para se sustentar [e ao] engenho; exploração; muitas horas de trabalho</i>
19	<i>Foi racismo; foi exploração por meio da violência; desrespeito</i>
20	<i>Escravos sofriam com mão-de-obra nos engenhos; era também racismo;</i>
21	<i>É também exploração do trabalho que é forçado; foi a injustiça a partir do racismo que “acabou” com a Lei Áurea; racismo ligado ao poder dos brancos</i>
22	<i>Foi na época da colonização feita pelos portugueses; eram dados muitos castigos</i>
23	<i>Ficam preso ao trabalho; tratado como animais</i>
24	<i>Sem liberdade; com muito castigo</i>
25	<i>É sinônimo [de] trabalho sem direito, sem opinião, sob supervisão; benefícios aos “donos”; tinham alto valor</i>
26	<i>Sofrem de + por estarem longe da família</i>

O conceito mais abrangente proposto por esse grupo é “escravidão”, porém, não conseguem estabelecer um conceito de escravidão. Apenas três diagramas (19, 21 e 25) ensaiam uma

³⁶ Nos quadros a seguir foram transcritos exemplares de falas dos estudantes tal como aparecem nos mapas conceituais por eles elaborados. A exposição por meio de diagramas combina a palavra escrita e o gráfico na geração do texto. Como aqui não foram reproduzidos os diagramas, as proposições podem parecer um tanto “recortadas”. Exemplares de falas transcritas estão destacados em itálico.

conceituação. Os demais buscam indicar o conceito pelos seus efeitos (*fome, obediência ao fazendeiro, trabalho forçado, tem senzala, sofrimento, etc.*), mas, sobretudo, pelos valores que os alunos elaboraram como universais: justiça, respeito, igualdade, trabalho livre, tratamento humanitário, liberdade; manutenção de laços afetivos, não ao racismo. Estes valores podem ser distintos em dois grupos: valores propostos e valores recusados.

Fica evidente que os alunos manifestam opinião, denunciam injustiças, porém lhes faltam subsídios para uma síntese mais consistente do conceito. Agregaram uma série de informações associadas a uma ideia de escravidão, mas ainda não conseguem “dizer” essa “ideia”.

Nesta perspectiva, para denunciar a injustiça, enfatizam o sofrimento. A multiplicidade de termos repetidos para indicar o sofrimento — todos os diagramas referem-no — merece destaque (*castigo, chibata, dor, tortura, raiva, imposição, fome, desespero, tristeza, doenças, abusos, submissão, sentimentos de abandono, ódio, humilhação, desrespeito, discriminação, sofrimento, morte, racismo, prisão, estupro, sem medicação, espancamento, punição, cansaço, tratados como animais, usam roupa fina no frio, comem lavagem, estão longe da família,; espancamento*).

Isso ocorre, porque, segundo os alunos, falta ética aos “brancos” que *não dão valor no seu serviço, vendia os seus escravos, tratado como animais, não tinham nenhum pagamento* (23); *com muito castigo no tronco* (24); *sem direito, sem opinião, filhos eles não tinham* (25); *maldosos contra os escravos* (26); *sofria com exploração da mão-de-obra* (20); *tem que ter obediência ou vai para o tronco* (16); *exploração por meio da violência* (19). A lista de exemplares de fala dos alunos é longa, mas essas citações são suficientes para indicar que a escravidão é imoral. Observando o que determina essa imoralidade constata-se que os alunos partem de valores do tempo presente (trabalho livre, salário, direito de opinião, relações pessoais e na sociedade reguladas pelo direito, propriedade, liberdade de ir e vir, enfim, direitos de cidadania na experiência contemporânea, principalmente os direitos sociais e civis, etc.). Assim, as informações que os alunos revelam

possuir sobre o tema não são muitas, mas ganham sentido quando relacionam a escravidão às experiências atuais.

Talvez seja por isso que é comum a dificuldade dos estudantes em distinguir as especificidades da escravidão em diferentes temporalidades e sociedades. Por exemplo, em sala de aula foi possível observar que as mesmas referências utilizadas para descrever a escravidão imposta aos africanos e seus descendentes no Brasil são utilizadas para descrever a escravidão entre povos pré-colombianos, no mundo greco-romano antigo e na atualidade no Brasil. O conceito que revelam é excessivamente vago e carente de informações históricas a ponto de serem inadequados para qualquer situação. Por outro lado, o conceito revela a solidariedade para com o escravo que sofre (o que não pode ser minimizado embora essa solidariedade não conceba a possibilidade de reação do escravo como sujeito — e não apenas padecente).

Quando os participantes da pesquisa revelam maior cabedal de informações, destacam o contexto econômico para indicar o que seja escravidão. Como exemplo pode ser salientado no diagrama 20 que menciona uma relação do conceito *com o fator econômico* e indica que *monopólio [de] terras, escravos, dinheiro [gera] prestígio [e] riqueza*. De resto, termos como *senzala, engenho, plantação de café, vendia os escravos*, entre outros, são relativamente escassos e aparecem mais como imagens utilizadas pelos alunos para situar o que realmente interessa: a indignação perante a prática da escravidão.

Outro aspecto que chama a atenção no exame das ideias manifestas pelos alunos, são as afirmativas relacionadas ao racismo. De 13 diagramas, 9 fazem referência ao racismo e à discriminação, inclusive nos seguintes termos: *Escravidão foi racismo* (19; 20); *Escravidão foi injustiça a partir do racismo* (21); *A escravidão foi na época dos portugueses provocado pelo racismo* (22). Além da confusão conceitual entre escravidão e racismo, os alunos sugerem que a escravidão praticada no período colonial tem entre suas causas o racismo.

As teorias raciais, tal como as conhecemos na escola, são elaborações do século XIX e século XX. Pode-se inferir que, além

das informações básicas acerca das práticas de escravidão pelos europeus anteriores ao “descobrimento do Brasil” e contemporâneas da colonização empreendida pelos portugueses no Brasil, esse grupo de alunos está demandando uma discussão acerca das relações causais entre escravidão e racismo.

Quando referem-se à ação dos escravos para além daquelas geradas no trabalho e no sofrimento, mencionam as práticas de resistência dos escravos. Elenca-se aqui todas as referências encontradas nos diagramas desse conjunto: *Fugiam para quilombo* (14), *recebiam carta de alforria da Princesa Isabel* (15), *tem fuga tem captura* (16), *se rebelaram, Zumbi dos Palmares, líder revolucionário, tentava a libertação dos escravos; escravos fugiram, rebelião, se revoltavam, consciência negra* (17), *racismo junto com tortura gera raiva causa fuga* (20), *Escravidão foi exploração por meio de violência [que] gerou revolta que gerou descontentamento, deu rebeldia necessária em busca da liberdade* (19), *amor a raça, luta, abolição da escravidão* (25).

Ao contrário do enfoque “dor e sofrimento”, os estudantes aqui têm poucos elementos para tratar da questão. Basicamente, para eles, quando o escravo se revolta, foge para o quilombo. Embora manifestem simpatia pela rebeldia dos escravos não há muito que dizer, não há informações suficientes que deem suporte para um discurso mais detalhado ou aprofundado.

Nesse sentido, é preciso trabalhar com os alunos o significado das palavras que usam e do conceito mais geral e inclusivo “escravidão”. Definir o que seja escravidão exige a distinção de quais conceitos lhe dão suporte e as implicações das palavras usadas para conceituá-la. Caso contrário, as novas informações aprendidas pelos alunos, em vez de reorientar os modos de olhar a questão, podem reforçar antigos e equivocados conceitos.

Também nestes diagramas os estudantes indicaram o tema “escravidão” como muito importante e que deveria ser estudado por todos. Mas ao estabelecer sua compreensão do termo, destacam o que é ser escravo. Neste quadro evidenciam que o escravo sofre, o senhor é mau. Valores do presente eram vivenciados ou compreendidos por homens de outros tempos. Quando referem-

se à *maldade* é possível induzir que a relação é pessoal, não considera-se o contexto no qual essas relações se inserem.

2º enfoque: estabelecendo um conceito de escravo

Diagrama	O que é
18	Eram negros no cativeiro; sofria tortura, passava fome, faltava comida; escravos conquistaram a libertação começaram a receber salário, mas alguns trabalhavam por comida para não passar fome, falta de emprego; conquistaram a libertação é a liberdade de viver [exemplo] Quilombo (Zumbi)
27	<i>Sentiam dor, passavam sofrimento e muita ausência de liberdade; tinham esperança, queriam liberdade, adquiriam força do Zumbi</i>
28	<i>Eram negros que não recebiam salário; eram castigados no tronco pelo capataz até receber carta de alforria [exemplo] Lei da princesa</i>
29	<i>Vivam na miséria, eram analfabetos, sofriam racismo, sonhavam com liberdade; executavam trabalhos para seus senhores, injustiça</i>
30	<i>Dono branco, 1º índio, 2º negro; senhor mau, mandante dos escravos; branco patrão maltrata negro; racismo-escravidão-trabalho</i>
31	<i>Passavam por sofrimento, gerava trabalho para sobreviver; fome gerando miséria é uma injustiça sem merecimento; falta de compaixão</i>

O que sabem sobre o escravo é que é uma vítima. Muitas palavras são usadas para indicar essa condição e várias são repetidas em diversos diagramas (*tortura, fome, faltava comida, doenças, prisão, castigo, dor, sofrimento, maus tratos físicos, fome até a morte, humilhação, injustiça, analfabetos, sofriam, miséria, apanhavam, iam pro tronco, maltrato, angústia, cansaço, falta de alimento, tristeza da família*).

Quando verificam que o escravo lutou, não têm informações para caracterizar essa luta, apenas constatam as fugas, a existência dos Quilombos e de Zumbi como personagem que vive para além do seu tempo. Não concebem outras possibilidades de resistência como aquelas praticadas no cotidiano. Além disso, se referem às cartas de alforria como iniciativa pessoal de alguns personagens e não como fruto de um processo, do movimento abolicionista. Aparentemente, ainda há traços da ideia de que o escra-

vo se rebela contra o maltrato, a violência do dia a dia e não contra a instituição da escravidão. São sensíveis ao sofrimento, mas percebem os escravos como incapazes de promover mudanças:³⁷ *maltrato [gera] lutas pela abolição; fugas iam pro tronco* (30); *sonham com liberdade, libertação dos escravos pela princesa Isabel* (29); *eram castigados no tronco pelo capataz até receber carta de alforria. [exemplo] Lei da princesa* (28); *tinham esperança, queriam a liberdade, adquiriam força do Zumbi; havia fé dos Quilombos dos Palmares* (27); *conquistaram a libertação e a liberdade de viver [exemplo] quilombo (Zumbi); escravos conquistaram a libertação, começaram a receber salário* (18).

Outra questão evidenciada é que o conceito de liberdade vem associado à contraposição entre trabalho escravo e trabalho livre: o salário aparece como valor associado à liberdade (18, 28, 30). Então, caberia indagar, junto com os alunos, o que é liberdade? O que caracteriza a liberdade desejada pelos escravos? Aparentemente os alunos indicam uma concepção muito concreta de liberdade — é o direito de ter tudo o que o escravo não tem — e está muito próxima da ideia de dignidade, de direitos sociais (comida, salário, alfabetização...) mais que de direito civil ou político.

Outros valores são tidos como universais e assim utilizados nas interpretações elaboradas pelos alunos: a alfabetização, o direito ao trabalho digno, ao próprio sustento, etc. Os estudantes indicam não reconhecer algumas diferenças no tempo, o que gera o risco de conceber a situação do escravo como uma antecipação da condição do assalariado. E a vida do trabalhador assalariado do início do século XXI como uma imitação da vida do escravo em séculos anteriores (sofre, é explorado, etc.). Ainda nesta perspectiva, a ideia de racismo tal como hoje foi desenvolvida pode ser utilizada para a explicação das relações estabelecidas naqueles tempos? É o racismo a causa da escravidão? Ou, o racismo no

³⁷ Impossível aqui não recordar de certas ideias circulantes, por exemplo, a respeito da política de cotas nas quais as ações não são compreendidas como resgate de um direito historicamente negado pela sociedade, mas como tutela por falta de competência.

3º enfoque: valores propostos e denunciados no tratamento da escravidão

Diagrama	Conceito principal	O que é
1	<i>Descriminação</i>	<i>Preconceito [sobre] negros, cor da pele, racismo; impo-</i> <i>sição [de] trabalho pesado</i>
2	<i>Democracia</i>	<i>Vivencia discriminação desde escravos e dos povos ne-</i> <i>gros reacendendo racismo; discriminação desde escra-</i> <i>vos retrata pobreza [e] classes sociais: diferenças</i>
3	<i>Abolição</i>	<i>É anti-escravidão, é lutas, é abolicionistas; são pessoas</i> <i>que lutam pelos direitos do próximo; não é maus tratos, é</i> <i>contra o tráfico de pessoas e o trabalho sem remunera-</i> <i>ção</i>
4	<i>racismo</i>	<i>Trás sofrimento muitas diferenças e humilhação; consi-</i> <i>derado preconceito que causa tristeza pela cor quando</i> <i>são humilhados pela cor</i>
5	<i>Rascismo</i>	<i>Leva ao preconceito pode ser mudado pelo respeito</i>
6	<i>Racismo</i>	<i>Impede a convivência e provoca o preconceito; leva con-</i> <i>denação causa brigas e morte de pessoas que chama</i> <i>outras pessoas de negros</i>
7	<i>Dor</i>	<i>Causa: preconceito [e] também solidão da escravidão; gera</i> <i>medo dos abusos sofridos sexualmente</i>
8	<i>Liberdade</i>	<i>Sonho [de] negros, cor, preconceito é problema a desfa-</i> <i>zer; prisão: desrespeito e indignação, pobreza, desespe-</i> <i>ro. Exemplo: família</i>
9	<i>Vitoria</i>	<i>Dos escravos sobre a violência luta [no] Quilombo, lugar</i> <i>feito pelos negros. Igualdade vivida no Quilombo; sobre</i> <i>o racismo que fazia acepção dos brancos com os ne-</i> <i>gros sofrimento diariamente. Exemplo: preconceito</i>
10	<i>Liberdade</i>	<i>Não é escravidão, escravidão é preconceito racial e está</i> <i>na atualidade; escravidão é exclusão social, reprimidos</i> <i>ao realizar sua cultura</i>
11	<i>Discriminação</i>	<i>Nasce do preconceito de cor, racismo; Leva a falta de</i> <i>respeito no trabalho; trabalho forçado sem salário sem</i> <i>oportunidade</i>
12	<i>igualdade</i>	<i>Gera PAZ, da paz se faz Liberdade; também gera guer-</i> <i>ra, é formada de preconceito, com preconceito não há</i> <i>amizade</i>

Brasil efetiva-se na relação entre pessoas livres, como um impedimento, uma forma de diferenciação e segregação de um grupo entre aqueles que têm igual *status*: são livres?

Esse grupo de alunos também indica “escravidão” como tema fundamental a ser estudado por todos. Mas, em vez de conceituar o que seja escravidão, escolhe como conceitos articuladores das suas ideias aqueles que expressam valores, tomados como universais, propostos (*liberdade, democracia, igualdade; vitória sobre a violência, abolição*) ou denunciados e rejeitados (*descrição, racismo, dor provocada pelo preconceito*). Destaca-se pela proposição de certos valores da experiência presente considerados como válidos para os homens de tempos passados. O conhecimento sobre o passado permite a atribuição de sentido para as contradições vivenciadas no presente e vice-versa.

Mas, também aqui há o que discutir, esclarecer e aprofundar junto aos alunos. Em primeiro lugar, esclarecer conceitos como *abolição* identificada como *anti-escravidão*, ou sobre a *igualdade* vivenciada nos quilombos, aparentemente, idealizada. Ao que parece são informações genéricas e pouco claras na estrutura de conhecimentos dos participantes que levam a uma fraca diferenciação entre conceitos e, em novas situações de aprendizagem, podem induzir à elaboração de novas ideias cada vez mais limitadas.

Os diagramas trazem mais algumas “pistas” neste sentido: por exemplo, o diagrama 1 destaca *cultura: feijoada, capoeira*. Deduz-se que os alunos não conseguem reconhecer a atuação dos africanos e seus descendentes no Brasil no jogo de relações nos períodos estudados.

Novamente aparece aqui uma ênfase no sofrimento dos escravos: *medo, abusos, sofridos, doenças, fome, sede, cansaço, solidão da escravidão, dor, tortura, violência, maldade, chicote, pobreza, desespero, humilhação, desrespeito, insatisfação, sem amor, maus tratos, miséria, ódio, cansaço, espancamento, desumanidade, exaustão, tristeza, revolta*. Muitas palavras desta lista são repetidas várias vezes em diferentes diagramas.

Este grupo também revela ideias comuns ao grupo anterior: mais que sujeitos, os escravos são vítimas sofredoras. Ou, dito de

outro modo, os conhecimentos cristalizados nos alunos contribuem para a criação de uma memória acerca da escravidão e dos escravos no Brasil que os estudantes assumem como sua. Essa memória, mais que enfatizar ações próprias do sujeito social que é dinâmico, destaca o sofrimento do escravo como reação à violência da escravidão. Aparentemente falta-lhes conhecimento histórico que favoreça o reconhecimento do escravo como sujeito de relações sociais complexas.

4º enfoque: focaliza personagens e fato

Diagrama	Conceito principal	O que é
32	<i>Negro</i>	<i>vem da África de navio negreiro; para a escravidão, sobre chicote, fica no tronco; faz o trabalho, produz riqueza, trabalha na mina</i>
33	<i>Negro</i>	<i>Eram escravos, não eram respeitados e sem cultura, por isso sofriam; não tinham liberdade, não fazem críticas</i>
34	<i>Negros</i>	<i>Tinham um objetivo, mas tiveram que passar por desafios, tortura, sobrevivência; conseguiram liberdade que foi uma grande conquista</i>
35	<i>Princesa Isabel</i>	<i>Com a abolição assinou a carta de alforria, devolveu a vida; libertou escravos da senzala por amor; contra sr. de engenho com seu canavial foi prejudicado; sr. de engenho dono [de] negros, foram ao tronco, muita maldade</i>
36	<i>tráfico</i>	<i>Pelo senhor de engenho que trancava na senzala que gera solidão; que amarrava o negro em castigos e sofrimentos no tronco; senhor de engenho diferente [da] Princesa Isabel; Princesa Isabel a favor da cultura, capoeira que era uma dança e luta; esperança no quilombo para a liberdade</i>

Este grupo de alunos, ao propor a escravidão como tema importante para o ensino de História do Brasil, toma como conceito central termos que remetem aos sujeitos ou a uma ação (tráfico) da narrativa contida no diagrama. Sugere que os alunos têm as mesmas informações que os demais, porém as organizam de modo particular.

Ao considerar a proposição do “negro” como conceito articulador é preciso ter presente que na narrativa histórica pode ocorrer que palavras, símbolos ou imagens representem ideias ou até narrações completas. Rüsen ao discutir o que é a consciência histórica, afirma que:

simples palavras podem representar histórias inteiras: [...] a Bastilha para a Revolução Francesa, Auschwitz para o holocausto [...] o crucifixo para a cristandade [...]. Mencioná-las implica em relatar essas histórias [...] são narrativas abreviadas. Elas contribuem para uma compreensão rápida das premissas históricas, cenários, explicações e explanações de uma resposta. São histórias aperfeiçoadas na linguagem, histórias que não são relatadas como tal, mas são invocadas como um dado e usadas comunicativamente.³⁸

Para o autor essas narrativas abreviadas, ultra curtas e estilizadas, funcionam como “alegorias do tempo significado”, como indicadores de memórias históricas incorporadas no cotidiano, dispensando maiores detalhes para a sua compreensão. Nesta perspectiva é possível afirmar que a narrativa dos alunos, ao personificar o ato (Princesa Isabel) ou enfatizar a ação de grupos (negros), mais que a ação individual parece referir posicionamento pessoal. Mesmo no caso de “Princesa Isabel” a ação é *contra sr. de engenho dono [de] negros* (36).

Mas, novamente, infere-se que, ao propor uma perspectiva diferenciada, faltou aos alunos elementos para efetiva-la e o conteúdo da narrativa contida nesses diagramas tornou-a igual às demais. As ênfases expressam memórias longamente alimentadas e recaíram sobre o sofrimento, o padecente, em vez da indicação daquilo que é próprio do grupo referido, daquilo que permita reconhecê-lo como agente que numa dada condição — a de escravo — também determinou as relações sociais de então.

³⁸ RÜSEN, Jörn. O que é Consciência Histórica . Uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento “Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas”, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001, p. 6.

Neste caso, a qualidade da opinião dos alunos é determinada pela ausência de informações já disponibilizadas no debate historiográfico, mas que ainda não chegaram a esse público. Mas, é também fruto do modo como as informações são organizadas pelos indivíduos no processo de aprender. Aparentemente existem alguns conteúdos que funcionam como princípios orientadores na organização das informações que os alunos têm disponíveis: sobre o que é escravidão, quem são os sujeitos da história, como se constituem no tempo, o que é ser livre, etc. A partir destes conceitos atribuem sentido e significado às novas informações de modo a transformá-las em conhecimento novo.

Considerações finais

Neste sentido justifica-se a atenção, durante o processo de ensino — particularmente quando trata de questões permeadas por memórias já cristalizadas a partir do olhar de certo grupo social — ao que pensam os estudantes: conteúdos aprendidos de modo significativo constituem-se como valores que orientam novas aprendizagens e as práticas cotidianas dos sujeitos.

Essas concepções manifestas nos diagramas lembram aquelas constatadas por Moura (2004) em estudos de narrativas de universitários brasileiros sobre a história do Brasil, comparadas às narrativas de estudantes americanos sobre a história nacional obtidas por Wertsch ao estudar como universitários narram a origem do seu país: enquanto entre os americanos — 23 em 24 casos — referiram “a busca da liberdade”; entre os brasileiros o tema central foi “inconformismo com a exploração indevida de nosso país, iniciada pelos portugueses”. Se estudantes americanos se identificam com os europeus colonizadores, são nacionalistas e se sentem “agentes”; os brasileiros identificam os europeus e nações de grande poder econômico como exploradores, não são nacionalistas, se percebem excluídos do processo histórico pela exploração contínua desde o “descobrimento”, e desconfiam do próprio poder de contribuir para uma mudança estrutural, pois concebem a impossibilidade de envolver a coletividade.

Em termos gerais e ressalvadas as características da estrutura de conhecimento dos estudantes, é possível afirmar que eles analisam, interpretam e propõem sobre o passado, o presente e o futuro do Brasil como o fazem os grandes “intérpretes do Brasil”.³⁹ Os estudantes narram uma síntese orientada por uma busca do sentido para a condição do trabalhador pobre no Brasil. Apenas que o fazem a partir da sua condição presente de alunos do Ensino Médio, o que inclui uma determinada estrutura de conhecimentos e correspondente característica da análise produzida.

Cremos que os exemplares de falas dos estudantes indicam a necessidade de atenção para o uso que fazem da informação oferecida pelo ensino escolar. Reconhecê-los como sujeitos do processo de ensino implica em “fixar o olhar” naquilo que dizem até a percepção de que nem sempre são leituras unívocas embora possam apresentar traços assemelhados. Se quisermos mudanças de fato para construção da igualdade não podemos deixar de considerar que os alunos entram na sala de aula com um cabedal de informações nada desprezível que envolve noções de diferença e identidade. Desconsiderar tal situação é concordar com os usos históricos da “diferença” para conquista e subjugação.

Portanto, se queremos que a lei conseguida com tanto esforço “vingue” no espaço escolar temos que considerar uma mudança nos suportes didáticos, como livros e leis, mas também no que se refere aos conhecimentos dos alunos, aos valores gerados por esses conhecimentos e que presidem a ética vivida cotidianamente.

Em linhas gerais é possível inferir que as ideias dos alunos revelam influências dos debates estabelecidos no Brasil: a partir da década de 1950 a escravidão é uma barbárie que deve ser denunciada. Porém, para além da denúncia o que prevalece é um pressuposto da convivência pacífica das contribuições dos africanos e seus descendentes incorporadas no dia-a-dia do brasileiro (capoeira, feijoada, samba, etc.). A violência da escravidão aparece como coisa do passado, dos séculos anteriores ao XX. Uma

³⁹ REIS, José C. ‘*Mudança*’ e ‘*continuidade*’ na historiografia brasileira. Relatório de pesquisa. Mariana: UFOP, maio/1997. Mimeo.

evidência deste fato é que os alunos tomam como referência para pensá-la o conceito de trabalho livre (em oposição à escravidão) e os valores da democracia recente como parâmetros a partir dos quais o passado é julgado.

Neste quadro um risco é que os esforços desenvolvidos podem levar à renovação do mito da democracia racial, pois a denúncia dos males da escravidão no passado não necessariamente permite o reconhecimento dos africanos e seus descendentes como sujeitos históricos (não apenas como vítimas).

Para evitar este risco é preciso diferenciar o sujeito social e oferecer ao aluno, para além da denúncia da violência, a oportunidade de reconhecer a face do escravo para que dele se construa uma representação como sujeito histórico. As elaborações mais recentes do debate historiográfico precisam chegar até este público de modo a interferir nos conteúdos cognitivos que funcionam como princípios orientadores para novas aprendizagens e valores orientadores da vida diária.

Do mesmo modo é preciso considerar as ideias que sustentam as atitudes dos estudantes e as informações que as constituem. “Desmontar” e comparar conceitos e proposições junto com a turma pode facilitar a identificação das diferenças entre eles e evitar a focalização de um único aspecto percebido em determinado conceito para considerar aspectos múltiplos.

Nesta perspectiva o mapa conceitual pode constituir-se como uma ferramenta útil para a explicitação das formas pelas quais as pessoas conhecem aquilo que existe fora de si, das suas representações.⁴⁰

⁴⁰ Sobre o uso de mapas conceituais no ensino de História veja: LENSKIJ, Tatiana; MURR, Fernanda da R. Nagib. NTIC na sala de aula de História: o computador como ferramenta auxiliar na apreensão do processo histórico. Brasília: IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. Comunicações, Posters e Demonstrações, 1998. www.c5.cl/ieinvestiga/ribie98.htm. Acesso em 3 out/2006. LIMA, Maria. *Os mapas conceituais como instrumentos de avaliação da aprendizagem de conceitos na disciplina de História*. In: www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT1001.htm. Acesso em 3 out/2006.

No entanto, para que o estudante passe da indignação e da compaixão para o reconhecimento dos discursos construídos também é preciso atenção aos princípios que regem os discursos do currículo, do professor e do livro didático.

Talvez assim o aluno ganhe mais oportunidades de reconhecer-se como sujeito com poderes para contribuir para uma mudança estrutural.

Recebido em março de 2009
Aprovado em outubro de 2009