



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

OTTO JORGE DA SILVA NANEZ

**NARRATIVAS E CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO DO MUNICÍPIO DE
TAILÂNDIA/PA**

**ANANINDEUA/PA
2019**

OTTO JORGE DA SILVA NANEZ

**NARRATIVAS E CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO DO MUNICÍPIO DE
TAILÂNDIA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Ramos Ferreira.

**Ananindeua/PA
2019**

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP) de acordo com ISDB Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N177n Nanez, Otto Jorge da Silva.

Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: um estudo com alunos do 9º ano do município de Tailândia/PA / Otto Jorge da Silva Nanez. – 2019.

xi, 187 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Eliana Ramos Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua 2019.

1. Narrativa Histórica. 2. Conceitos substantivos. 3. Escravidão Negra. I. Título.

CDD 371.102

OTTO JORGE DA SILVA NANEZ

NARRATIVAS E CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO DO MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA/PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador (a):

Prof^ª. Dr^ª. Eliana Ramos Ferreira
PROFHISTÓRIA/UFPA

Membros:

Prof^ª. Dr^ª. Conceição Maria Rocha de Almeida
PROFHISTÓRIA/UFPA

Prof^º. Dr^º. Ariel Feldman
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ/PPGEDUC/UFPA

Prof^º Dr^º Carlos Leandro da Silva Esteves
PROFHISTÓRIA/UFPA e CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ/UFPA

Prof^ª Dr^ª Maria Roseane Correa Pinto Lima
PROFHISTÓRIA/UFPA e CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA/UFPA

Ananindeua, 05 de Fevereiro de 2019.

À minha família – mãe, pai, irmãos e sobrinho –, a minha esposa Andréia, pelo apoio, carinho e paciência. E aos meus alunos e alunas, que aceitaram e abraçaram este Estudo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a realização de um desejo há muito adiado. Quando terminei a graduação em 2010, movido por necessidades imperantes, priorizei buscar meios para começar a atuar como docente, não dando prosseguimento a minha formação universitária. Assim, a cada dia, diante dos novos desafios que surgiam, a retomada da vida acadêmica parecia cada vez mais distante. Contudo, as estrelas se alinharam e graças aos esforços da UFPA, e em especial da professora Dr.^a Edilza Fontes, em trazer para essa instituição o Mestrado Profissional em Ensino de História, voltado para o ensino e pensado de forma a atender os professores da Educação Básica, e a um desejo intimamente nutrido que nunca se apagou, pude retomar a vida acadêmica.

Por essa razão, agradeço a todas as pessoas envolvidas na concretização da oferta do PROFHISTÓRIA no Polo de Ananindeua. Agradeço aos professores que ministraram as disciplinas ao longo do Curso, pelo empenho e dedicação e aos colegas que compartilharam essa jornada comigo, em especial aos amigos Eduardo, Edgar, Plínio e Tomé, pelo apoio, conselhos e risos divididos.

Agradeço aos meus orientadores, os professores Ariel Feldman e Eliana Ramos Ferreira, que contribuíram enormemente para a concretização deste trabalho. Espero sinceramente ter alcançado as suas expectativas quanto a essa dissertação.

Agradeço a direção, coordenação e corpo docente da escola Guaraci Mendes, pelo apoio e companheirismo, e em especial aos meus alunos, que aceitaram participar desse estudo, alguns deles, movidos pelo desejo genuíno de me ajudar a dar mais esse passo na minha formação.

E, por fim, agradeço a Deus, que me deu ânimo para enfrentar a dura batalha que foi realizar este mestrado, conciliando trabalho, viagens e estudo. De tudo me ficou a lição de que sempre podemos mais, de que devemos sempre buscar avançar, ainda que lentamente, e que o esforço e os riscos da escalada são compensados com os mais doces frutos.

RESUMO

O objetivo do estudo foi compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico quando desafiados a narrar à história da escravidão negra no Brasil. A tarefa enfrentada pelos sujeitos da pesquisa provocou uma série de movimentos cognitivos: selecionar acontecimentos, personagens, espaços e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articulá-los num relato explicativo e coerente. Para alcançar os objetivos propostos, a investigação dialogou com as teorias do historiador Jörn Rüsen e com as reflexões do campo da Educação Histórica, discutindo as especificidades da narrativa na produção do conhecimento histórico e sua relação com a aprendizagem histórica e a formação do pensamento/consciência histórica. No percurso metodológico de caráter qualitativo buscou-se articular os aportes de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas de modo que subsidiassem a análise do material recolhido. Participaram do estudo vinte e três estudantes de uma turma de 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guaraci Mendes, município de Tailândia, Pará. Foi realizada a descrição e análise dos marcadores históricos (conteúdos substantivos, agentes históricos, espaciais e temporais), caracterizados como conceitos históricos substantivos estruturantes e a forma como se articulam nas narrativas coletadas. A análise e reflexão possibilitaram evidenciar a forma como os estudantes apreendem os seus conhecimentos históricos sobre o conceito histórico substantivo escravidão negra no Brasil, como mobilizam os marcadores históricos e noções básicas do pensamento histórico como as de explicação, causalidade e relações entre as dimensões temporais, que podem auxiliar pesquisadores e professores na tarefa de compreender os processos de formação do pensamento e da consciência histórica.

Palavras-Chave: Narrativa Histórica; Conceitos Substantivos; Escravidão Negra.

ABSTRACT

The aim of the study was to understand how elementary school students mobilize elements and operations of historical thought when challenged to narrate the history of black slavery in Brazil. The task faced by the research subjects provoked a series of cognitive movements: selecting events, characters, spaces and concepts in the long temporality, interpreting them and articulating them in an explanatory and coherent account. To achieve the proposed objectives, the investigation dialogued with the theories of the historian Jörn Rüsen and with the reflections of the field of historical education, discussing the specificities of the narrative in the production of historical knowledge and its relationship with the Historical learning and the formation of historical thought/consciousness. In the methodological course of qualitative nature, we attempted to articulate the contributions of Rüsen with referential from empirical researches in order to subsidize the analysis of the collected material. Twenty-three students from a 9th grade class from a municipal school in Thailand, Pará, participated in the study. The description and analysis of historical markers (substantive content, historical, spatial and temporal agents), characterized as structural substantive historical concepts and the way they articulate in the collected narratives were performed. The analysis and reflection made it possible to highlight the way students apprehend their historical knowledge about the historical concept of black slavery in Brazil, how they mobilize historical markers and basic notions of thought Historical as those of explanation, causality and relations between the temporal dimensions, which can help researchers and teachers in the task of understanding the processes of formation of thought and historical consciousness.

Key words: historical narrative; substantive concepts; Black slavery.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Tabela 01: questionamento exploratório – conceitos substantivos relevantes para os estudantes.....	69
Tabela 02 – Faixa ataria dos estudantes participantes do Estudo. Tailândia, PA – fevereiro de 2018.....	76
Tabela 03 – Perfil socioeconômico – Grupo étnico-racial dos estudantes participantes do Estudo. Tailândia, PA – fevereiro de 2018.....	80
Tabela 04 – Perfil socioeconômico: localidade de residência dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.....	80
Tabela 05 – Perfil socioeconômico: composição familiar dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.....	81
Tabela 06 – Perfil socioeconômico: renda familiar dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.....	81
Tabela 07 – Perfil socioeconômico: ocupação dos pais e/ou responsáveis dos estudantes.....	82
Tabela 08 – Perfil socioeconômico: escolaridade dos pais e/ou responsáveis dos estudantes.....	83
Tabela 09 – Questionamento indutivo – marcadores históricos: conteúdos substantivos.....	90
Tabela 10 – Questionamento indutivo: marcadores históricos – personagens/agentes históricos.....	103
Tabela 11 – Questionamento indutivo: marcadores históricos – marcos espaciais.....	107
Tabela 12 – Questionamento indutivo: marcadores históricos – marcos temporais.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO I. NARRATIVAS E SENTIDOS: A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL	22
1.1. A experiência da escravidão negra no Brasil: um passado presente.....	22
1.2. Educação Histórica: a narrativa como a face material da consciência histórica.....	32
1.2.1. A relação entre narrativa, linguagem e consciência: apontamentos iniciais.....	32
1.2.2. Educação Histórica: consciência histórica, narrativa histórica e aprendizagem em história.....	36
1.3. Inserindo-se em um debate em construção: estudos sobre narrativas e conceitos substantivos no ensino de história.....	45
1.3.1. Investigando as ideias de estudantes sobre a Escravidão negra no Brasil.....	54
CAPITULO II. O ESTUDO	66
2.1. Questão de investigação.....	66
2.2. Desenho da investigação.....	67
2.2.1. Questionamento exploratório.....	68
2.2.2. O questionamento indutivo.....	70
2.2.3. O questionário socioeconômico e cultural.....	71
2.3. Justificativa do Estudo.....	72
2.4. População e Amostra.....	75
2.5. O perfil do campo da pesquisa – município e escola.....	76
2.6. Caracterização socioeconômica e cultural do público-alvo.....	79
CAPITULO III. NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL	85
3.1. Análise dos marcadores históricos.....	85
3.2. Marcadores históricos: conteúdos substantivos.....	87
3.3. Marcadores históricos: os agentes históricos.....	99
3.4. Marcadores históricos: marcadores espaciais.....	105

3.5. Marcadores históricos: marcadores temporais.....	107
3.5.1. Concepções de mudança e relações ‘passado – presente’.....	112
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICE A – Produto Educacional.....	126

INTRODUÇÃO

No Brasil, as últimas décadas foram marcadas por debates e embates sobre a educação, de modo geral, e o ensino de história, em particular. Durante os anos finais do regime militar e o processo de redemocratização presenciou-se: a abertura para o debate e busca da superação da dicotomia entre pesquisa e ensino, com a incipiente constituição do ensino de história em campo de pesquisa; o fortalecimento de diversos movimentos políticos e sociais que passaram a pressionar por reformas educacionais que atendessem as suas demandas e mudanças nas políticas educacionais, que passavam a constituir-se em novos desafios para a prática docente e para a sociedade brasileira.

Apenas no início da década de 80, do século XX, o ensino de história começa a constituir-se como um campo a ser analisado, sendo uma das razões para essa mudança, segundo Costa e Oliveira (2007), os profundos questionamentos formulados durante os anos de Ditadura Militar (1964-1985) em relação à cultura, ao comportamento e a educação escolar, que culminaram numa nova forma de relação entre educação/escola/sociedade no Brasil.

Segundo Germinari e Barbosa (2014), diversas mudanças puderam ser notadas na direção da constituição do ensino como possível campo de pesquisa, como o aumento de experiências investigativas por parte de professores integrados ao mercado de trabalho, a criação de novos espaços destinados ao ensino de história nos cursos de graduação como os Laboratórios de Ensino de História, a discussão, a partir de 1977, da abertura da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) para incluir no seu quadro de sócios professores de outros níveis de ensino e o surgimento de importantes eventos destinados a discutir a questão da formação do professor e o ensino de História no Brasil, como o Seminário ‘Perspectivas do Ensino de História’, organizado em 1988 e o ‘Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História’, criado em 1993.

Zamboni apresentou, durante o 5º Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, as características das pesquisas que se realizaram sobre o ensino de história entre as décadas de 1970 e 1990, afirmando que:

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e

ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. [...] A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (ZAMBONI, 2005, p. 106).

Nesse sentido, observa-se nas décadas finais do século XX o fortalecimento do interesse na formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, que passam a constituir-se em objetos de reflexão, análise e pesquisa no universo escolar e universitário. Contudo, as pesquisas sobre o ensino de história no Brasil ainda são recentes, sendo que a maioria dedica-se a investigações sobre o livro didático ou sobre as leis, propostas e currículos oficiais, concentrando-se em aspectos externos a sala de aula (COSTA e OLIVEIRA, 2007).

Porém, novos enfoques estão surgindo. Pesquisas recentes estão migrando o foco de suas investigações da externalidade da sala de aula para seu interior. Leis, currículos, livros didáticos continuam sendo analisados, mas agora nas suas inter-relações com o que se faz dentro da sala de aula, além disso, o interesse dessas investigações está avançando para a forma como o aluno se relaciona e apreende o conhecimento histórico. Assim, pode-se considerar que o campo de pesquisa em Ensino de História está se ampliando e buscando novos horizontes investigativos, nesse sentido destaca-se um debate que se inicia: a Educação Histórica.

As investigações em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade em países como a Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e mais recentemente começa a ganhar espaço no Brasil¹. Tal campo está alinhado às novas teorias que buscam ampliar o leque de possibilidades explicativas sobre o fenômeno da aprendizagem, e que tem como característica central seu caráter reconstrutivo, ou seja, que entende que o processo de aprendizagem “implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre sujeito e o meio físico, social e simbólico” (CAIMI, 2009, p. 68), pois, entende que o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da “experiência dos homens na

¹ Segundo levantamento realizados em bancos de dados do Cnpq por Oliveira e Costa, (2007, p. 155-156), nota-se um crescimento de grupos e linhas de pesquisa na área do Ensino de História, sendo que desde 2002 pode-se encontrar grupos de pesquisa sobre a denominação de Educação Histórica, que na área de Educação tinha, na época da pesquisa, um grupo registrado na UFMG, e na área de História, grupos registrados nas UFBA, UFPR e UFJF, além de uma linha na UFPB desde 2004.

relação com o mundo em que vivem”, sendo, portanto “a partir das suas experiências que os homens constroem sua visão e compreensão de mundo” (KNAUSS, 2012, p. 30).

A Educação Histórica pode ser considerada uma especialização do campo do Ensino de História, e como tal mais um indicativo do progresso do mesmo. Segundo Germinari (2011), a mesma busca fundamentar-se em referências da própria epistemologia da história, pois entende que o pensamento e a explicação histórica possui uma natureza específica. Segundo Barca (2001, p. 15), as pesquisas no campo têm buscado “reconhecer as ideias históricas de grupos de indivíduos, centrando a atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história”, não tem a pretensão de desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar, prioritariamente as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais, o que leva o pesquisador a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem.

Tal campo tem privilegiado em suas investigações a relação que crianças e jovens travam com o conhecimento histórico, pois considera fundamental acessar os conhecimentos que estes sujeitos possuem para partindo deles pensar possibilidades para um ensino de história que possa desenvolver progressivamente as ideias históricas dos alunos, nesse sentido, a sala de aula vem se tornando um espaço de investigação privilegiado para o pesquisador em Educação Histórica, o que favorece a emergência da figura do professor-pesquisador, que no seu cotidiano passa a poder relacionar a prática da pesquisa e ensino, o que segundo Queiroz (2012, p. 105), favorece “o desenvolvimento da percepção do docente e dos discentes como sujeitos produtores de história e de saber, levando a promoção de um saber histórico mais crítico e reflexivo, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história”.

Assim, as pesquisas em Educação Histórica apresentam interesse em compreender as formas como as pessoas, mas principalmente as crianças e jovens, apreendem os conhecimentos históricos, como os mobilizam e os utilizam na vida prática, bem como apontam a definição de um novo objetivo para o ensino de história, que está ligado à formação da consciência histórica dos estudantes.

O conceito de consciência histórica é polissêmico, sendo utilizado com diversos sentidos por diferentes autores, porém, no campo da investigação em Educação Histórica tem

prevalecido a proposta do historiador e filósofo Rüsen (2001, p. 57), que entende a consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Nesse sentido, consciência histórica seria uma condição prévia da existência do pensamento humano, portanto um fenômeno presente em todos os períodos da história, a consciência histórica serviria como um elemento de orientação chave, dando a vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através de assuntos mundanos da vida diária e que funciona também como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana no curso dos processos de ação e tomada de decisões. Para Rüsen (2011) o ensino da história é parte integrante da ideia mais ampla de consciência histórica, podendo ser a consciência histórica entendida como a consciência que possuímos da relação entre passado, presente e futuro.

Nas pesquisas em Educação Histórica a narrativa adquire uma importância singular, pois é através dela que os pesquisadores terão acesso aos conhecimentos e formas de compreensão histórica dos jovens, segundo Rüsen (2011, p. 95) a narrativa consiste em:

Um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica. [...] o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas, se constituindo a história em uma resposta a essa incerteza, na medida em que compreende um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde as esperanças e intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.

A narrativa seria assim, a face material da consciência histórica. Dessa forma, seria pela análise de uma narrativa histórica que se teria acesso ao modo como os indivíduos concebem o passado, os tipos de significância e sentidos que atribuem à história, espelhando, portanto certo tipo de consciência histórica, ou seja, relações que o indivíduo encontra entre passado, presente e o futuro, no plano social e individual.

Entre os enfoques das pesquisas atuais do campo, estão também às investigações sobre as ideias ou conceitos substantivos dos alunos e sobre os conceitos de segunda ordem. Segundo Germinari (2011, p. 56), deve-se entender como *conceitos substantivos* da história, “os conceitos históricos que envolvem noções gerais (revolução, migração...) e os que tratam de noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (histórias nacionais, regionais, revolução francesa, entre outros), pois se compreende que essas ideias

formam a ‘substância da história’”. Já os *conceitos de segunda ordem* relacionam-se a competência de rememoração, interpretação e aplicação do conhecimento na vida prática e possibilitam aos sujeitos produzirem uma narrativa em que articulem dimensões temporais para explicar e interpretar as experiências humanas no tempo. “Essas investigações não questionam o domínio do conteúdo em si, ou quanto os alunos sabem sobre quando ou onde algo aconteceu, mas preocupam-se em entender como os alunos se relacionam com o conhecimento histórico” (GERMINARI, 2011, p. 56).

Esse estudo insere-se no campo da Educação Histórica e se orienta por seus princípios norteadores, nesse sentido, propomos investigar as narrativas que jovens estudantes constroem sobre o conceito histórico substantivo ‘escravidão negra no Brasil’, conceito com o qual entraram em contato ao longo da vida escolar e extraescolar. Através desse estudo visamos analisar como, quando levados pela questão desafiadora de narrar à história da escravidão negra no Brasil, os estudantes mobilizam seus conhecimentos históricos e articulam marcadores históricos explícitos necessários para a composição de uma narrativa histórica como: conceitos, conteúdos substantivos, agentes históricos, marcadores temporais e espaciais.

A população alvo deste estudo foi formada por alunos que estão cursando o último ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guaraci Mendes, localizada no centro de Tailândia, município do Estado do Pará. A escola em que o estudo foi realizado é um dos 71 estabelecimentos de ensino fundamental mantidos pelo poder público municipal, sendo a mesma considerada referência de ensino no município, apresentando bons desempenhos nas avaliações nacionais e bons índices de desempenho escolar, atualmente a mesma atua atendendo 937 estudantes que cursam os anos finais do ensino fundamental. Este estudo abrangeu uma pequena amostra desses estudantes, sendo os mesmos 23 alunos do 9º ano, dos quais 13 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 13 e 15 anos.

O município de Tailândia está localizado geograficamente na mesorregião do nordeste paraense e na microrregião de Tomé-Açú, ou ainda, na Amazônia Oriental. Devido às características da origem do município de Tailândia, sua população é formada em grande parte por imigrantes de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, que lá se instalaram e passaram a se dedicar a atividades ligadas ao setor primário, principalmente a extração de madeiras, e mais recentemente, ao comércio, funcionalismo público e outras

atividades. Trata-se de um município relativamente recente, criado em maio de 1988 quando se desmembrou do município de Acará, mas que vem passando por um rápido crescimento populacional, tendo uma população estimada em aproximadamente 103 mil habitantes, configurando-se atualmente como o 18º município mais populoso do Estado e o 1º da microrregião do nordeste paraense.

Este é um estudo empírico, de natureza qualitativa, que teve como metodologia básica propor aos alunos um questionamento indutivo que os levou a produzir narrativas livres sobre o conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’. Por meio dessas narrativas acreditamos ser possível analisar a forma com os estudantes selecionaram e se apropriaram dos marcadores históricos investigados que trazem possibilidades de compreender a forma como os estudantes se relacionam com aspectos do conhecimento histórico. Além de produzir as narrativas, os alunos responderam a um breve questionário socioeconômico e cultural, onde se levantaram informações pessoais sobre os participantes da pesquisa, como o convívio familiar dos mesmos, seus interesses e sua vida escolar.

Assim, o questionamento indutivo lançado aos estudantes para que pudessem produzir suas narrativas foi o seguinte:

Imagine-se conversando com um grupo de amigos sobre temas da história brasileira, quando você é desafiado (a) a contar a “história da escravidão negra no Brasil”. Como você contaria essa história?

Através desse comando indutivo aberto, em que os estudantes produziram suas narrativas sobre a escravidão negra no Brasil, foram definidas as questões que se seguem:

- Identificar e analisar, através das narrativas construídas pelos estudantes participantes da pesquisa, como os mesmos selecionaram e se apropriaram dos marcadores históricos explícitos como: conceitos, conteúdos substantivos, sujeitos históricos, marcadores temporais e espaciais;
- Analisar como os estudantes, através dos marcadores históricos temporais utilizados em suas narrativas expressam relações entre as dimensões temporais, presente, passado e futuro.

Este estudo, ao buscar a forma como estudantes se relacionam com o conhecimento histórico, por meio da análise de suas produções escritas, parte do pressuposto que existe uma

relação intrínseca entre linguagem mediada simbolicamente e o processo de formação e modificação da consciência histórica. Entende-se que o sujeito que escreve realiza uma série de operações linguísticas que estão intimamente relacionadas com os processos de funcionamento da consciência, e que o ato de escrever favorece a organização do pensamento em suas várias formas.

A escolha do conceito histórico substantivo “escravidão negra no Brasil” para a produção da narrativa dos estudantes deveu-se a alguns fatores, entre eles as indicações obtidas através do primeiro passo investigativo que buscou descobrir quais conteúdos históricos estudados pelo público alvo da pesquisa apareciam como os mais significativos para os mesmos, e que indicou a relevância da temática escravidão negra no Brasil para esses estudantes.

Além disso, indícios apresentados por algumas pesquisas recentes conduzidas pelas pesquisadoras Schimdt (2008) e Ribeiro (2012), que se propuseram a investigar as ideias históricas que alunos apresentam sobre a história nacional apontaram para o papel central que elementos relacionados à história da população negra, destacadamente a escravidão, apresentam nas ideias dos jovens.

Cabe ainda destacar o interesse do investigador de observar a forma como os estudantes se relacionam com uma das temáticas mais sensíveis da história brasileira, a escravidão negra, que deixou marcas profundas na sociedade brasileira e cujos reflexos ainda se fazem notar de diferentes maneiras.

Podemos notar a influência da experiência da escravidão em diferentes âmbitos da nossa sociedade, sendo um deles a elaboração de algumas políticas públicas e sociais por parte do Estado. Nesse sentido, cabe destacar a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passando a determinar a inclusão obrigatória no currículo da rede de ensino do estudo da “História e Cultura Afro-brasileira” além de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Logo nas Questões Introdutórias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira declara querer “oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de

reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. As reparações justificam-se, de acordo com o próprio documento pelo dever do Estado de tomar “medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” visando também “que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações” (BRASIL, 2004, p. 10). Assim, o ensino de história reveste-se de grande importância.

Nesta direção, o presente estudo está estruturado em três capítulos:

No capítulo 1 apresento como o nosso passado escravista mantém-se vivo e é esporadicamente realimentado na memória histórica da sociedade brasileira, fazendo parte da nossa cultura histórica. Levanto um breve debate teórico sobre categorias centrais para o estudo, como as categorias ‘narrativa’ e ‘conceitos substantivos’ e as suas contribuições para o estudo dos conhecimentos históricos de jovens, e por fim, apresento os contributos de importantes pesquisas que dialogam com o estudo em questão.

No capítulo 2 será descrito o desenho do estudo, tornando explícito a sua questão de investigação, os seus objetivos, metodologia e instrumentos utilizados, além de apresentar uma caracterização geral do *locus* em que a pesquisa foi realizada e as características pessoais e socioeconômicas do público alvo da pesquisa.

No capítulo 3 realiza-se a análise dos dados coletados através dos instrumentos de investigação utilizados nessa pesquisa. Esta análise se dá através das narrativas produzidas pelos estudantes participantes/alvos da pesquisa e busca compreender como os mesmos selecionaram e se apropriaram dos marcadores históricos explícitos como: conceitos, conteúdos substantivos, sujeitos históricos, marcadores temporais e espaciais, e identificar como em suas narrativas se expressam relações entre as dimensões temporais presente, passado e futuro.

Dessa pesquisa resultou um produto educacional que tomou a forma de uma sequência didática, intitulada “O ensino de História na perspectiva da Educação Histórica: uma proposta de sequência didática para a temática ‘escravidão negra no Brasil’”, que segue anexada nesse trabalho, e tem como objetivo oferecer para docentes da área de História uma proposta de ensino baseada nos princípios da Educação Histórica. Pretende-se apresentar de forma simples e objetiva do que trata o debate sobre a Educação Histórica, ainda recente no Brasil, e

as possibilidades que o mesmo oferece para que o professor se torne um investigador da sua prática e tenha ferramentas para promover uma transformação das suas aulas, traçando novos objetivos para o ensino e a aprendizagem da História.

Cabe ainda destacar que este estudo se alinha a concepção construtivista, que busca constituir uma nova concepção de ensino e aprendizagem, onde o foco do processo não se concentra mais exclusivamente no professor, mas se estende também ao aluno, pois entende que o mesmo tem papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo o mesmo que “determina quando, como e o que aprender de forma singular, respeitando seu tempo e seu potencial” (GREGORIO e PEREIRA, 2012, p. 53).

Assim, para Becker (1994, p. 88):

Construtivismo significa isso: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...].

No cerne dessas mudanças está a relativamente recente preocupação de buscar compreender as concepções históricas que os alunos apresentam, para que assim seja possível construir caminhos para uma melhor compreensão histórica. Temos hoje a percepção que o estudante não pode ser tomado a priori como um ser “sem consciência”, mas deve ser percebido como alguém que tem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro, e que tal perspectiva encontra-se inserida numa cultura histórica.

Para perscrutar esse universo ainda pouco conhecido, as investigações em Educação Histórica têm buscado detectar como se dá o processo de construção do conhecimento histórico dos jovens estudantes, por entender que é importante levar em consideração às perspectivas de quem aprende, pois parte do pressuposto que conhecer as ideias prévias dos jovens é um passo fundamental para buscar formas de transformá-las na direção de um conhecimento histórico mais elaborado, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de formas de consciência históricas mais complexas que permitam aos jovens estabelecer relações temporais que os ajude a se orientar nas suas vidas.

1. NARRATIVAS E SENTIDOS: A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

1. NARRATIVAS E SENTIDOS: A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

1.1 A EXPERIÊNCIA DA ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL: UM PASSADO PRESENTE.

Já era madrugada de segunda-feira, 12/02/2018, quando começou a desfilar na Marques de Sapucaí, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, embalado pelo samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, que trazia como enredo os 130 anos da proclamação da Lei Áurea, desfilou diante de mais de 50 mil pessoas que acompanhavam no sambódromo o carnaval do Rio de Janeiro e milhões de telespectadores espalhados pelo Brasil, uma sinopse colorida e coreografada da trajetória da escravidão na história da humanidade. Passaram diante dos olhos maravilhados de julgadores e foliões: cativos babilônicos, serviçais gregos, gladiadores romanos, porém o destaque foi dado a elementos e personagens da história da escravidão negra no Brasil, com a presença de navios “tumbeiros”, escravos dos canaviais e cafezais, passando às causas – na leitura do carnavalesco Jack Vasconcelos – do fim da escravidão, como a pressão inglesa e as ações abolicionistas, e culminando em uma forte crítica social as novas formas de exploração criminosa da mão-de-obra e aos retrocessos no campo trabalhista.

A escola de Samba Paraíso do Tuiuti não se sagrou vencedora do carnaval do Rio de Janeiro de 2018, contudo a repercussão que o desfile causou foi notória, nas redes sociais influenciou o posicionamento de pessoas sobre debates que estão em pauta atualmente como a campanha do governo pela aprovação da reforma da previdência, que nas redes foi alvo de diversas críticas². Segundo um dos compositores do samba-enredo, Aníbal Leonardo, o forte apelo que o samba alcançou deveu-se ao fato do mesmo tratar de temas que são sensíveis a uma população que ainda sente os reflexos de um passado escravocrata³.

A escravidão negra e os seus reflexos na sociedade brasileira, de fato, parecem despertar interesse, recentemente o sociólogo Jessé de Souza publicou interessante obra

² Segundo a Diretoria de Análise de Políticas Públicas (FGV DAPP), o desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti contribuiu com a contestação da reforma da previdência, na rede social *Twitter*, encontram-se 1,5 mil menções que relacionam o desfile as críticas à Reforma Trabalhista. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/debate-sobre-reforma-da-previdencia-mobilizou-151-mil-mencoes-no-twitter-mostra-app-report/>>

³ Dito no site *O Globo - Rio* em 03/02/2018. Disponível em < <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/samba-da-paraíso-do-tuiuti-amplia-debate-sobre-conceito-de-escravidao-22353645>>

intitulada “A Elite do Atraso”, onde propõem apresentar uma nova construção histórica do Brasil, que permita se chegar a um diagnóstico mais acurado e convincente da própria realidade atual. Nessa nova leitura do que ‘fez o Brasil’, toma a experiência da escravidão como “a semente de toda a sociabilidade brasileira” (SOUZA, 2017, p. 09).

Segundo Souza (2017), o objetivo de seu livro foi desvelar as forças ocultas responsáveis pelo atraso brasileiro, para isso construiu sua obra como uma espécie de resposta crítica ao clássico “Raízes do Brasil”, de Sergio Buarque de Holanda, considerado pelo mesmo como a leitura dominante do Brasil até os dias de hoje. Souza opta por esse caminho, pois entende que para conhecer uma sociedade como a brasileira é necessário reconstruir os meandros do processo que permitem a reprodução do poder social, tendo o trabalho dos intelectuais papel destacado nesse sentido. Para o autor, as interpretações dominantes sobre o Brasil se constituíram sobre as bases do que denomina como paradigma racista/culturalista, o que levou alguns de nossos pensadores mais influentes a “construírem uma imagem do brasileiro como sendo pré-moderno, tradicional, particularista afetivo e com uma tendência a desonestidade” (SOUZA, 2017, p. 27).

Para o autor, Freyre foi o criador do paradigma racista/culturalista brasileiro vigente até hoje dominado pelas falsas ideias da continuidade com Portugal e da emotividade como traço singular dessa cultura, que ganha uma nova leitura que acentuará os aspectos negativos da singularidade brasileira na obra “Raízes do Brasil”, onde o brasileiro é pensado genericamente sem distinções de classe enquanto pura negatividade na noção de “homem cordial”, sendo perceptível o alongamento da noção de homem cordial na noção de Estado patrimonial, onde estaria localizado o principal problema nacional. Segundo o autor, essa visão esconde a hierarquia social, pois não explica a gênese do capital que singulariza o Brasil, o capital do homem cordial, ou seja, o capital das relações pessoais, oriundo do capital econômico ou cultural, negando, portanto a origem de toda a desigualdade que separa classes com acesso privilegiado aos capitais econômico e cultural das classes que foram excluídas de todo acesso a esses capitais.

Para Souza (2017), um dos aspectos que o paradigma racista/culturalista aponta como essencial para a compreensão da singularidade da sociedade brasileira, a ideia de uma continuidade com Portugal, é falsa, pois o autor compreende que os seres humanos são construídos por influência de instituições, que nos moldam e constroem, sendo que no Brasil, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, que não existiu em Portugal, a

não ser de modo muito pontual e passageiro. Assim, para o mesmo, “Nossa formação de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão” (SOUZA, 2017, p. 40).

É interessante notar o papel de destaque que a experiência da escravidão adquire na nova leitura do Brasil proposta pelo sociólogo Jessé de Souza, sua obra serviu como uma das referências para a construção do enredo da Escola de Samba paraíso de Tuiuti, que se utilizou do carnaval, um dos maiores “ritos nacionais”, como instrumento pedagógico para apresentar ao povo brasileiro essa leitura do país, que aponta como a escravidão ou seus reflexos podem ser percebidos nos dias de hoje na sociedade brasileira e na crise política que o Brasil atravessa. A Escola logrou, portanto, constituir um sentido histórico para dilemas atuais da sociedade brasileira, buscando, através de uma narrativa que mesclou fortes elementos visuais e sonoros, constituir a ideia de uma continuidade entre o passado e o presente brasileiro, fez isso “retirando do manancial que constitui a história de sua sociedade um conjunto limitado de fatos para servirem como os pontos básicos de sua perspectiva diante das coisas” (DA MATTA, 1979, p. 24). A pergunta tema do enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, ao final do desfile mostrou-se claramente retórica.

Não é apenas nos ritos carnavalescos⁴ e nas obras de influentes intelectuais brasileiros que podemos encontrar referências a escravidão negra, o nosso passado escravista mantêm-se vivo e é ocasionalmente realimentado na memória histórica da sociedade brasileira, fazendo parte da nossa cultura histórica. Podemos notar a permanência e a influência da experiência da escravidão em diferentes âmbitos da nossa sociedade, seja nos embates acadêmicos sobre o tema, nas justificativas das demandas de movimentos sociais, na elaboração de políticas públicas e sociais por parte do Estado, em diversas manifestações culturais, em produtos culturais como filmes, novelas e músicas e em instituições sociais, principalmente nas de ensino, onde o estudo da história e cultura afro-brasileira é obrigatório. A escravidão negra brasileira é, pois, um passado-presente.

⁴ A temática escravidão esteve frequentemente presente nos desfiles oficiais das escolas de samba do Rio de Janeiro ao longo da história do Carnaval, podemos perceber esse fato nos sambas enredos de diferentes épocas, como em “Navio Negreiro” (Acadêmicos do Salgueiro, 1957), “Leilão de escravos” (Unidos da Tijuca, 1961), “Tebas, o escravo” (Paulistano da Glória, 1974), “Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?” (Mangueira, 1988), “Kizomba, a festa da raça” (Vila Isabel, 1988), entre outros. Disponível em <<https://jornalggn.com.br/blog/cspimentel/carnaval-sambas-enredo-a-tensao-entre-a-escravidao-e-a-liberdade-por-claudio-santana-pimentel>>

No meio acadêmico os debates historiográficos sobre a escravidão negra constituem-se, devido ao número de pesquisadores, simpósios e publicações referentes à temática, em um campo de pesquisa em expansão. A obra “Casa-Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, já citada anteriormente, influenciou toda uma geração de estudiosos que se dedicaram as pesquisas sobre a escravidão negra, constituindo uma interpretação sobre as relações escravistas no Brasil. Contudo, segundo Queiroz (2014), a partir da década de 50 as posições freyrianas passaram a sofrer críticas dos intelectuais ligados a Escola Paulista, que consideravam que as interpretações de Freyre contribuíam para a construção da ideia de que no Brasil havia ocorrido uma espécie de “escravidão amena”, que teria possibilitado a construção de relações harmoniosas entre as raças, ajudando assim a sustentar o mito da democracia racial no Brasil. Os intelectuais da Escola Paulista, em oposição a essa visão, destacaram em seus estudos a violência como elemento básico da escravidão. A partir dos anos 80, novas correntes historiográficas apresentariam as fissuras presentes na interpretação dos intelectuais da Escola Paulista, apontando para a tendência dos mesmos de não perceberem os escravizados como sujeitos históricos, e passaram a destacar a necessidade de buscar compreender como os escravizados agiam dentro dos limites e possibilidades oferecidas pelo sistema escravista.

As novas correntes historiográficas surgidas nos dois últimos decênios do século XX buscaram repensar o conceito de violência do sistema escravista, admitindo a existência de espaços para o escravo negociar um cotidiano mais brando, nesse sentido, buscavam negar a tese da ‘coisificação’ do escravo como um sujeito desprovido de autonomia e resgatar a sua atuação como sujeitos históricos. Essas novas formas de abordar a temática escravidão negra refletiam, em parte, o novo momento político e social que o país vivenciava. Durante os anos finais do regime militar e o processo de redemocratização da sociedade brasileira presenciou-se o fortalecimento de diversos movimentos políticos e sociais que passaram a pressionar o Estado para ver atendidas algumas de suas demandas, entre essas demandas estavam as do movimento negro, que apontava para a necessidade de por em debate questões relativas às relações étnico-raciais no Brasil. O recrudescimento dessas ações refletiu nos debates acadêmicos e nas políticas públicas que se seguiram.

A partir dos anos 90, do século passado, haveria um significativo aumento das discussões sobre ações afirmativas e o direito de reparação as populações afrodescendentes, tendo como um marco fundamental nessa direção à promulgação da Constituição de 1988, que deixou clara a necessidade de se implantar medidas capazes de promover, de fato, a

igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. Nesse sentido, a constituição assegurou, nos Artigos nº 215 e 216, a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e estendeu a noção de direitos às práticas culturais e no Artigo nº 68 das Disposições Transitórias concedeu o direito a terra aos descendentes de escravos através da titulação dos quilombos. Desde então, a intervenção do Estado se tornou mais evidente, com a proposição de ações políticas como as cotas nos concursos do funcionalismo público e nas universidades e a criação de políticas educacionais e culturais (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010).

Segundo Abreu, Mattos e Dantas (2010), o crescimento das reivindicações por políticas de reparação, feitas por grupos que foram oprimidos em algum período da sua história como a população afrodescendente no caso brasileiro, está relacionado ao que se convencionou chamar de “dever da memória”, ou seja, a garantia por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos. Assim, segundo Campos (2009), os debates em torno da questão das relações étnico-raciais no Brasil e a defesa de ações que promovam maior igualdade racial estão diretamente ligados ao processo histórico de inserção da população negra em nossa sociedade, ou seja, na forma histórica através da qual os africanos chegaram ao Brasil e passaram a fazer parte de nossa sociedade, a saber, a escravidão.

Dessa forma, o dever que o Estado assume com as memórias relacionadas à trajetória da população afrodescendente brasileira se manifesta em políticas públicas e através da busca da preservação dessas memórias, não deixando que as mesmas venham a cair no esquecimento social, sendo que nesse segundo ponto algumas instituições sociais cumprem papel destacado, como é o caso das instituições de ensino. Diversas políticas educacionais criadas nas décadas iniciais do século XXI reforçam o papel da educação nesse sentido, dentre elas a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passando a determinar a inclusão obrigatória no currículo da rede de ensino do estudo da “História e Cultura Afro-brasileira” além de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Logo nas “Questões Introdutórias” das Diretrizes, o documento declara querer “oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas

de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. As reparações justificam-se, como já observado anteriormente, da seguinte forma:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004: 10).

As Diretrizes constituem-se em importante documento a apresentar determinações e indicações quanto à forma como se deve proceder ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Entre essas indicações está que o ensino de história do Brasil não deve dar destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo a escravidão e do ponto de vista da submissão, devendo também apresentar a existência das organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, as irmandades religiosas, associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, além de apresentar personagens históricos negros com diferentes inserções em seus tempos, o que contribuirá para o estudo da participação efetiva dos africanos e seus descendentes na história do Brasil, seja na economia, na política ou na cultura. Para as Diretrizes, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas. Contudo, estará de fato o ensino sobre a história da população afro-brasileira caminhando nesse sentido?

Passados quinze anos da implantação da Lei 10.639 e da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, já é possível encontrar diversos estudos que se detiveram a analisar os reflexos que a mesma teve em contextos escolares, todavia, esses estudos vêm se concentrando majoritariamente em analisar as práticas pedagógicas de professores e a forma como ocorreu à incorporação dessa temática nos currículos escolares⁵, poucos são os estudos que se dedicam a refletir sobre a forma como os estudantes vêm se apropriando dos conhecimentos históricos referentes à população negra brasileira.

Contudo, algumas pesquisas recentes que vêm sendo desenvolvidas no Brasil buscaram adentrar esta senda. Esses estudos que buscam investigar as ideias históricas de

⁵ Nesse sentido, temos a pesquisa *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa* (GOMES e JESUS, 2003) que faz um balanço geral das mudanças ocorridas após a Lei 10.639/2003 em nível nacional.

alunos têm apontado para o papel central que elementos relacionados à história da população negra apresentam nas ideias desses jovens.

Em recente estudo, Ribeiro (2012) buscou compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico quando postos diante do desafio de narrar à história do Brasil, nesse sentido os alunos eram impulsionados a produzir uma narrativa onde necessitavam selecionar eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, interpretá-los e articulá-los num relato explicativo que servisse de orientação para o interlocutor. Assim, o autor buscou compreender a estrutura narrativa produzida pelos estudantes a partir da identificação de elementos substantivos da mesma, e entre as conclusões que chegou está à constatação de que a escravidão é uma das marcas do período colonial mais referenciada pelos estudantes, sendo que a maior parte das citações faz referência à escravidão negra, sendo os negros apresentados como submissos e sofredores.

Em outro estudo, Schmidt (2008) examinou as ideias históricas de 136 alunos sobre a história do Brasil, buscando encontrar elementos estruturantes na narrativa produzidas por esses jovens, e chegou à conclusão que, de modo geral, “o elemento estruturante que mais se destacou na narrativa nacional foi à tríade “escravidão/ libertação dos escravos/racismo”” (SCHMIDT, 2008, p 91). Essa tríade foi enquadrada na mesma categoria porque apareceu de forma recorrente e relacionados entre si. A partir dela, pode-se apreender o estabelecimento de nexos significativos entre o presente, o passado e o futuro, nas narrativas dos alunos pesquisados.

Esses dois estudos, embora se caracterizem como estudos de caso, apontam importantes indícios sobre o modo como os estudantes se relacionam com a história da população afro-brasileira. Nas narrativas que os estudantes produziram sobre a história do Brasil, emergem conhecimentos históricos referentes à história da população afro-brasileira, conhecimentos esses que ocupam papel de destaque em suas produções, contudo, os mesmos relacionam principalmente a história dos afrodescendentes brasileiros à escravidão sendo esta marcada pelo sofrimento e suas consequências para os dias atuais.

Nesse sentido, parece ainda não ter se realizado um dos propósitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que orienta para a necessidade do ensino promover a

superação da vinculação da imagem do negro predominantemente a escravidão na história brasileira. Contudo, a mais a observar, Schmidt (2008) chama a nossa atenção para o fato que os estudantes ao apresentar seus conhecimentos sobre o conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’ adotam a uma noção de causalidade que relaciona as diferentes dimensões temporais, pois recorre ao passado para explicar o presente, assim considera importante perguntar o porquê da consciência histórica está se manifestando tão fortemente nesse quesito e não em relação a outros elementos estruturantes?

Talvez a explicação para essa questão esteja ligada a forma e os meios através dos quais os jovens entram em contato com a temática escravidão negra no Brasil. Os jovens adquirem informações e saberes sobre a temática escravidão de diferentes maneiras, seja através do processo de escolarização, onde a temática é abordada nas aulas de história e outras disciplinas afins, e que embora se constitua em um espaço de construção de saberes mantém vínculos com o conhecimento acadêmico e com a legislação relaciona a discussão sobre as questões étnico-raciais no país, como a lei da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira; através dos meios midiáticos, seja com a cobertura de festividades nacionais como o carnaval que esporadicamente traz enredos inspirados em aspectos relacionados à escravidão negra no Brasil, seja através de filmes, novelas e séries que se centram ou abordam questões relacionadas ao regime escravocrata brasileiro; e também através dos noticiários e da internet, onde, por exemplo, esporadicamente casos de violência contra indivíduos negros alcançam repercussão nacional e muitas vezes levam a comentários e comparações com práticas associadas ao período escravista, como foi o caso do adolescente de 15 anos, agredido, deixado nu e acorrentado pelo pescoço a um poste na zona sul do Rio de Janeiro em 2014, que na época contou com a ajuda da artista plástica Yvonne Bezerra de Mello que ligou para os bombeiros para soltá-lo, e que em entrevista relatou que ao se deparar com a cena na hora lembrou-se de um quadro de Debret, “aqueles negros no pau de arara, amarrados no tronco para serem castigados a pauladas⁶”.

Assim, na sociedade circulam diversas fontes de informação sobre o que teria sido a escravidão negra no Brasil que chegam até nós esporadicamente, essas informações em muitos casos se apresentam na forma de narrativas, sejam elas escritas (nos livros didáticos ou outros que abordam a temática), orais (como na exposição de aulas ou conversas com amigos

⁶ A entrevista em que a artista plástica Yvonne Bezerra de Mello relata suas impressões sobre o caso esta disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1407239-adolescente-e-agredido-a-pauladas-e-acorrentado-nu-a-poste-na-zona-sul-do-rio.shtml>>

e familiares) ou visuais (como nos desfiles de carnaval, filmes e novelas), e é ao interagir com essas diversas formas de narrativas que os estudantes elaboram suas próprias versões e explicações para os acontecimentos históricos.

Nesse sentido, é lícito indagar: como jovens estudantes apreendem, relacionam-se e atribuem sentidos aos seus conhecimentos históricos sobre a escravidão negra no Brasil? Deve-se lembrar de que não cabe mais a postura de tomarmos os jovens estudantes como seres “sem consciência”, mas devemos ter a sutileza de percebê-los como indivíduos que possuem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro, e que tal perspectiva encontra-se inserida numa cultura histórica.

Pesquisas recentes têm tomado as narrativas construídas pelos estudantes como objeto de investigação e reflexão para compreender os percursos da aprendizagem histórica e também para avaliar processos formativos dos níveis do pensamento e da consciência histórica. Essas pesquisas apontam as narrativas produzidas por estudantes como produções singulares que possibilitam conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar e principalmente a dos conteúdos, procedimentos e conceitos trabalhados pelo ensino de história.

Segundo Gevaerd (2009), crianças e adolescentes se relacionam com diferentes narrativas sobre o passado mesmo antes de serem submetidos ao ensino formal da História, contudo, é no ambiente escolar que tem acesso a narrativas históricas sistematizadas, ou seja, as que são elaboradas pelo professor, que se encontram presentes nos manuais didáticos e outros recursos que funcionam como fontes para a aprendizagem histórica dos alunos.

Essas pesquisas partem do pressuposto que nas narrativas encontra-se uma capacidade ordenadora, que articula memória, passado e presente, e imprime uma identidade entre o narrador e o leitor/ouvinte, construindo um sentido ao narrado, a isso se pode denominar competência narrativa. Nesse sentido, Jörn Rüsen relaciona essa competência com a possibilidade de superar “o passado perdido” e “desmortalizar” a vida humana, a história. Assim, interessa-nos nesse estudo a função que a narrativa exerce como operação da consciência histórica.

Para Rüsen (2001, p. 57) a consciência histórica seria o resultado de “operações mentais que os seres humanos utilizam para interpretarem sua experiência da evolução

temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. As operações mentais utilizadas para a elaboração da consciência histórica dependem de um processo de desenvolvimento da capacidade de se pensar historicamente e, por conseguinte, adquirir conhecimento histórico.

Assim, para o autor, deve-se buscar a constituição de uma didática da história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante, pois com a consciência histórica, “a referência à história, no aprendizado histórico é levada a seu nível fundamental, voltando-se para os processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência ao aprendizado histórico, à história” (RÜSEN, 2011, p. 42).

Para Rüsen (2011) as diferentes funções da consciência da história podem ser reduzidas a uma operação básica, sendo a narrativa histórica essa operação mental. Pois com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.

Esse estudo insere-se no campo da Educação Histórica e se orienta por seus princípios norteadores, o campo apresenta uma dívida para com o pensamento de Jörn Rüsen, não apenas por se valer de várias de suas categorias em suas investigações, como também por ter sido um dos responsáveis pela mudança paradigmática nos estudos de história na Alemanha Ocidental que levaram a uma reaproximação entre a história acadêmica e a Didática da História que reacenderam as preocupações com as utilidades práticas da história e abriram espaço para pesquisas com foco sobre os processos de ensino e aprendizagem de história. Nesse sentido, a investigação desenvolvida se concentrará nas narrativas que jovens estudantes com idades entre 13 e 15 anos e que frequentam o 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guaraci Mendes, de Tailândia, Pará, constroem sobre o conceito histórico substantivo ‘escravidão negra no Brasil’ com o qual entraram em contato ao longo da vida escolar e extraescolar, visando analisar como, quando levados pela questão desafiadora de narrar à história da escravidão negra no Brasil, mobilizam seus conhecimentos históricos e se apropriam e articulam de marcadores históricos explícitos como: conceitos, conteúdos substantivos, sujeitos históricos, marcadores espaciais e temporais, e como através

dos marcadores históricos temporais utilizados em suas narrativas expressam relações entre as dimensões temporais, presente, passado e futuro.

1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A NARRATIVA COMO A FACE MATERIAL DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

1.2.1 A relação entre narrativa, linguagem e consciência: apontamentos iniciais.

Narrativa é um termo que tem aparecido com enorme constância nas discussões sobre a natureza do conhecimento histórico. Os debates que envolvem a narrativa histórica se inserem no conjunto de discussões sobre a epistemologia da história e da construção de representações históricas pelo historiador, dos processos que constituem esse trabalho como produção científica.

Nesse sentido, segundo Silva (2009) é possível observar diferentes momentos e posições que se configuraram em torno desse debate, assim, para parte expressiva dos historiadores do século XX, principalmente após a segunda metade do século, narrativa era quase sempre sinônimo de “positivismo”, história tradicional identificada com história política. Os historiadores alinhados a Escola dos Annales, preteriram a narrativa e optaram por um modelo de história que privilegiava a explicação socioeconômica que creditava as forças sociais à objetividade na história, traziam assim como inovação a concepção de *história-problema*, que se diferenciava de uma história narrativa por se pautar na problematização dos objetos de conhecimento histórico.

Segundo Silva (2009), a virada nos debates sobre a relação narrativa e história partiu de um novo olhar lançado às dimensões retórica e narrativa na história. Deflagrado no âmbito da teoria literária entre meados dos anos 1960 e 1970, o movimento gerou incômodos no meio historiográfico por afirmar que a narrativa histórica ou historiográfica não passaria de um artefato verbal marcado indelevelmente pela subjetividade do historiador. A partir da repercussão dos trabalhos de Hayden White, maior representante do chamado “*Linguist Turn*”, e mais recentemente, de autores como Frank Ankersmit, houve uma espécie de inversão no modo tradicional de conceber o problema da relação entre pesquisa e escrita da história: o relevo destinado à escrita em detrimento da pesquisa. Dentro dessa nova concepção, o texto histórico passou a ser considerado um artefato linguístico, elaborado segundo princípios literários e ligado unicamente às estruturas da narrativa. Para esses

autores, denominados de *narrativistas*, não haveria como representar o passado em sentido epistemológico, visto que a história seria sempre uma construção pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador, portanto, epistemologicamente frágil.

Nesse cenário de crítica é que a teoria de Jörn Rüsen demonstrou sua vitalidade, pois a partir de um complexo sistema conceitual, buscou respostas para o problema da relação entre a pesquisa e a escrita da história. Em Rüsen, as proposições narrativistas não são refutadas em sua totalidade, e sim, em certa medida, incorporadas a sua elaboração teórica. Isso não significa, contudo, que a regulação metódica perca sua validade, pelo contrário, a metodização é reforçada enquanto princípio diferenciador da ciência da história de outras modalidades do pensamento histórico. A preocupação em refletir sobre as especificidades narrativas do texto historiográfico não o conduziu à perspectiva de reduzir o discurso histórico a aspectos literários, mas à possibilidade de reabilitar a ideia de narratividade conectada aos procedimentos metódicos da pesquisa.

Na teoria da história de Rüsen, as operações metodológicas continuam sendo elementos essenciais para a validação do caráter científico da história. Não obstante, discutir método não significa somente problematizar as regras formais da pesquisa histórica. Segundo Silva (2009, p. 174), o desafio situa-se, sobretudo, na compreensão da significação cultural do passado “atualizado”, pois:

Toda pesquisa histórica desenvolve-se a partir de um questionamento ao passado, legado nas fontes e que corresponde, em parte, a um interesse de ação sociocultural humana do presente, em busca de orientação temporal. O problema que se coloca, então, é o da compatibilização entre método e sentido, entre “pretensão de validade científica” e “intenção de produzir efeito”. Para compreender essa mediação, é necessário assumir a importância da representação narrativa como parte constituinte do conhecimento histórico, pois a conexão entre a experiência humana do passado, extraída a partir da pesquisa, e as demandas por sentido requeridas pela vida humana do presente, somente se dá através da historiografia (produto intelectual narrativo construído por historiadores).

Rüsen (2011) salienta que o caráter histórico da narrativa historiográfica refere-se à forma como o passado é interpretado, e como essa interpretação passa a ter uma função no universo cultural contemporâneo, pois ao “presentificar” o passado, a narrativa historiográfica liga sua constituição de sentido à experiência do tempo, de maneira que o estudo desse passado, convertido em texto, tenha significado para o quadro de orientação da vida prática, produzindo, assim, sentido histórico.

Assim, os caminhos percorridos pelo debate sobre a narrativa histórica servem de indicativos de uma mudança mais profunda nas discussões sobre a natureza do conhecimento histórico. Discute-se atualmente como o problema da narrativa ultrapassa o plano da produção textual e remete para os fundamentos do pensamento histórico como experimentado na vida humana prática.

Segundo Ribeiro (2012), compreender a narrativa como uma maneira peculiar de os humanos constituírem sentido as mais variadas experiências reporta-nos a articular as relações entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, a narrativa em sua multiplicidade parece ser a forma privilegiada de relação entre pensamento e linguagem, entre linguagem e consciência. Esta relação é marcada pela interdependência no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, como está presente na perspectiva histórico cultural em pensadores como Vygotsky, que define o *pensamento* como o modo de *organizar a percepção e a ação* e a *linguagem* como forma de *exteriorizar essa organização*. Assim, “a linguagem é a manifestação de como o pensamento lida com a realidade, a vida, o tempo, o espaço, enfim, as interações do sujeito com o mundo. Pode se materializar pela fala, pela escrita, pela produção de imagens, sons e outros artefatos” (RIBEIRO, 2012, p. 45).

Nesse sentido, compreender que as intensas, dinâmicas e diversas experiências humanas se constituem na e pela linguagem significa atentar que cotidianamente os humanos estão imersos em situações linguísticas dos mais variados tipos, e que é fundamentalmente através da linguagem que os sentidos dessas experiências têm sido construídos e compartilhados.

Segundo Ribeiro (2012, p. 47) as formas de construir e compartilhar experiências que se dão pela linguagem constituem discursos, isto é, “sentidos elaborados num processo de interlocução, em formas específicas de como uma história é apresentada, narrada aos ouvintes/leitores”, assim, interessa-nos uma das formas que esses discursos assumem a forma narrativa, ou seja, aquilo que faz de um discurso uma história.

Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais. Mas o que caracteriza um discurso como narrativa? As condições

básicas para a caracterização de uma narrativa é a existência de personagens, envolto em um enredo que se desenvolve num determinado tempo e espaço.

Segundo Prost (2015) as narrativas têm como característica descrever um percurso no tempo, assim, seu plano é principalmente cronológico. Assim, para se caracterizar como narrativa deve-se mínimo partir de um primeiro elemento para chegar a um segundo elemento mais tardio e explicar como se fez a passagem do primeiro para o segundo.

Autores como Scholes (1981) e Carter (1993), também enfatizam o tempo como elemento constituinte de qualquer narrativa: a sequência e continuidade dos acontecimentos ligados entre si por determinados assuntos e relacionados no tempo (cronológico ou psicológico). Na visão desses autores, sem relação temporal, tem-se apenas uma listagem de acontecimentos; sem continuidade entre acontecimentos temos outra listagem (apud, RIBEIRO, 2012, p. 49). O elemento “tempo” é para esses linguistas a chave para distinguir a narrativa de outra forma textual.

Para Bruner (1991, apud, RIBEIRO, 2012, p. 51) a narrativa não é apenas uma forma de versar sobre a realidade, mas também uma forma de constituí-la. O autor afirma que a todo o momento as experiências humanas, os acontecimentos próximos e cotidianos e também os mais distantes, são organizados sob a forma de narrativas. A todo o momento os humanos criam histórias: relatos, mitos, razões, que visam organizar as experiências e as memórias de suas experiências, dos acontecimentos.\

Os aportes da psicologia cognitiva sobre as relações entre pensamento e linguagem e sua constituição ou expressão na produção narrativa dialogam com alguns aspectos da teoria narrativista de Jörn Rüsen. O principal ponto de convergência está nas assertivas do historiador alemão sobre o papel da narrativa histórica na configuração do pensamento histórico, suas funções constituintes na formação da consciência histórica. Esta é a questão teórica nesse estudo – discutir as especificidades da narrativa na ciência histórica, a narrativa histórica como constituinte do pensamento histórico e deste modo analisar os escritos dos estudantes como estruturas narrativas que organizam e expressam a compreensão desses sujeitos sobre as experiências do passado e, com isso, mobilizam operações cognitivas específicas.

Para Rüsen (2010) a forma de narrar uma história está relacionada com o modo de percepção e interpretação das temporalidades históricas, mesmo quando estas não estão

evidentes para o sujeito-narrador. A narrativa apresenta muito mais que um conjunto de informações, conteúdos e conceitos históricos, pois expõe, por meio da articulação de seus elementos, os sentidos e significados imputados a experiência temporal. É por essa característica que a narrativa se constitui na forma externa de uma racionalidade específica, o pensamento histórico e desempenha funções na consciência (para o sujeito) e na cultura histórica (para a sociedade).

1.2.2 Educação Histórica: consciência histórica, narrativa histórica e aprendizagem em história.

As investigações sobre as ideias dos alunos em história começaram a surgir na década de 60, do século passado, na Inglaterra. Segundo Magalhães (2002), na sua primeira fase, estes trabalhos tinham subjacente à concepção piagetiana de aprendizagem, procurando encontrar nas ideias dos alunos o caminho para avaliar a evolução e a maturidade do pensamento dos estudantes, por idades, fases ou estágios, sobre a disciplina. Contudo o caminho assim aberto seria continuado em outra direção, que reforçou a necessidade de centrar os estudos na natureza específica da história e da exploração do pensamento histórico dos alunos. A partir da década de 80, essas investigações passaram a ser frequentemente designadas como estudos em Educação Histórica.

As pesquisas em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade desde então em países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal e, mais recentemente, Brasil. Tal campo está alinhado às novas teorias que buscam ampliar o leque de possibilidades explicativas sobre o fenômeno da aprendizagem, tendo o campo sua fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica. Segundo Barca (2001, p. 15):

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sobre diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico.

Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...].

A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

Nesse sentido, diferentemente das pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História, pois parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica que segundo pensadores como Rüsen (1997, p. 17) se refere ao “pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica”.

Assim, os pesquisadores do campo da Educação Histórica assumiram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em história, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e como pressupostos metodológicos empreendem análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* de história, através de tarefas concretas.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. Segundo Germinari (2011, p. 56):

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, migrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana.

As pesquisas realizadas em diferentes países com estudantes de diversas faixas etárias e em diferentes contextos culturais vêm apontando a forma como os mesmos se relacionam com o conhecimento histórico. Essas pesquisas identificaram três princípios que fundamentam a lógica de desenvolvimento do processo de formação do pensamento histórico de crianças e jovens, o primeiro princípio afirma que existem lógicas e estratégias específicas no processo de aprendizagem histórica. O segundo princípio aponta que a aprendizagem histórica processa-se em contextos concretos, nesta direção, é necessário que informações, procedimentos e conceitos façam sentido para os alunos. E o terceiro princípio diz respeito à elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem, para isso alguns elementos

devem ser considerados, como: a importância das vivências e conhecimentos prévios dos alunos.

Para o historiador inglês Lee (2006), na perspectiva empreendida pelos pesquisadores da Educação Histórica, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, Lee aponta ser necessária uma noção aplicável de ‘literacia histórica’. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.

Percebemos assim nas pesquisas em Educação Histórica um interesse em se compreender as formas como os sujeitos apreendem os conhecimentos históricos, como mobiliza e utiliza-os na vida prática, bem como a definição de um novo objetivo para o ensino de história, que está ligado a formação de uma consciência histórica mais avançada por parte dos sujeitos.

O conceito de consciência histórica é polissêmico, sendo utilizado com diversos sentidos por diferentes autores, porém, no campo da investigação em Educação Histórica tem prevalecido à proposta de Rüsen (2001, p. 57), que entende a consciência histórica, como já foi observado anteriormente, como sendo “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Nesse sentido, consciência histórica seria uma condição prévia da existência do pensamento humano, portanto um fenômeno presente em todos os períodos da história, a consciência histórica serviria como um elemento de orientação chave, dando a vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através de assuntos mundanos da vida diária e que funciona também como um elemento nas intenções que guiam à atividade humana no curso dos processos de ação e tomada de decisões. Para Rüsen (2011) o ensino da história é parte integrante da ideia mais ampla de consciência histórica, podendo ser a consciência histórica entendida como o grau de consciência que possuímos entre passado, presente e futuro.

Mas de que forma essas operações mentais constitutivas da consciência histórica se apresentam estruturalmente nos seres humanos, de maneira que estes expressem suas determinações de sentido ao agir, diante da interpretação da experiência de tempo vivenciada como memória histórica? Por meio de uma operação mental que se apresenta em todos os seres humanos: a capacidade de narrar.

Nessa perspectiva os seres humanos são entendidos, fundamentalmente, como seres contadores de histórias e que, individual ou coletivamente, são protagonistas de histórias de vida, sendo a expressão narrativa algo sempre presente na história da humanidade. A narrativa se constitui assim, na forma como os seres humanos experimentam e atuam no mundo.

Tal premissa é assumida pelos pesquisadores em Educação Histórica e dota a narrativa de uma importância singular, pois é através dela que os pesquisadores podem ter acesso aos conhecimentos e formas de compreensão histórica dos sujeitos, pois segundo Rüsen (2011) a narrativa seria a face material da consciência histórica. Assim, seria pela análise de uma narrativa histórica que se teria acesso ao modo como os indivíduos concebem o passado, os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história, espelhando, portanto certo tipo de consciência histórica, ou seja, relações que o indivíduo encontra entre as dimensões temporais no plano social e individual.

Rüsen (2011, p. 95) conceitua a narrativa histórica como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica”. Segundo o mesmo, nessa perspectiva o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas, se constituindo a história em uma resposta a essa incerteza, na medida em que compreende um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde as esperanças e intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.

Rüsen critica a distinção entre narrativa histórica e narrativa ficcional que busca afirmar que a primeira trataria somente dos fatos, segundo ele a peculiaridade de uma narrativa histórica situa-se nas três qualidades seguintes e em sua relação sistemática:

1. Uma narrativa histórica está ligada ao ambiente da memória. Ela mobiliza a experiência do tempo passado, de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível e a expectativa do tempo futuro, possível.
2. Uma narrativa histórica organiza a unidade interna destas três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e as expectativas humanas. Ao fazer isso faz a

experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influenciar a configuração do futuro.

3. Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e de seus ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2011, p. 97).

Segundo o autor, seriam por essas três qualidades que a narrativa histórica possibilitaria a orientação na vida prática no tempo. Tais componentes abrangem três competências narrativas que devem estar presentes na operacionalização da consciência histórica: a competência de *experiência*, a competência de *interpretação* e a competência de *orientação*.

A competência de *experiência* ocorre na medida em que os seres humanos usam as lembranças para “interpretar as experiências do tempo”. O tempo presente dá o tom aos indivíduos de forma que possam buscar no passado as respostas para suas demandas de orientação. Essa competência supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica na capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente.

Para Alves (2006), esse processo não se escoa simplesmente no movimento de retornar ao passado para resgatar a lembrança, antes, reside na sua qualificação. Ou seja, o passado é lembrado como exemplo do que não deve ser realizado novamente no presente.

A narrativa histórica construída conscientemente apresenta um sentido de orientação estante que nega o passado experimentado, qualificando-o como uma espécie de modelo a ser rejeitado. Erros realizados por um grupo social no passado que, terminantemente não devem ser reproduzidos no presente, são lembrados apenas por terem uma função já delimitada: a rejeição (ALVES, 2006, p. 45).

A competência de *interpretação* pode ser entendida como um estágio avançado em relação à competência de *experiência*, na medida em que supera a orientação temporal conquistada com o primeiro estágio. Cabe a competência de interpretação não só rememorar o passado com vistas a obter um parâmetro no agir do presente, mas, alongar a temporalidade dessa ação a partir da criação de uma representação de continuidade que sintetize presente, passado e futuro cognitivamente. Nesse sentido, “a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constituiu-se a consciência histórica” (ALVES, 2006, p. 45).

A terceira competência narrativa da consciência não é pautada pela rejeição consciente do passado, nem se prende a somente a interpretação do passado com vistas à efetivação de práticas no presente e no futuro, antes pergunta pelo significado da criação das representações de continuidade que sintetizam essas diferentes temporalidades. A competência de *orientação* responde as questões acerca do propósito em se utilizar uma narrativa histórica que vise unir passado, presente e futuro. Assim, segundo Rüsen (2011, p. 60)

Essa competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico.

O aprimoramento desta competência exige que os conceitos substantivos e as experiências históricas façam sentido para a vida prática, sustentem decisões que dela emanem e ajudem na compreensão do mundo, atendendo aos propósitos de orientação exigidos. A competência de orientação possibilita as pessoas e seus grupos sociais, portanto, interpretarem o passado relacionando-o diretamente (e criticamente) com a situação presente, de maneira que seja construída, a partir dessa análise, uma estratégia de ação para a resolução do problema apresentado. Tal processo outorga a seus agentes a oportunidade de exercer praticamente sua intenção no tempo. Intenção carregada de sentido para si e para o grupo, fortalecendo assim, no transcurso das modificações temporais, sua identidade. Dessa maneira, segundo Schmidt (2009, p. 16):

Podemos concluir que a narrativa histórica, como elemento constitutivo da consciência histórica, toma como conteúdo as experiências interpretadas (que fazem respectivamente referência a aspectos empíricos e teóricos da consciência histórica), para dar forma a caminhos que terão a função de orientar o sujeito no tempo (aspecto prático da consciência histórica). Caso o sujeito não consiga articular suas ideias em uma narrativa coesa e coerente, tende a perder-se nas experiências do tempo, seja pessoal, seja coletivo. Nesse processo encontra-se também subsumida a questão de autodefinição identitária, já que “o elemento unificador no processo da relação presente, passado, futuro, mediante a narrativa é a resistência do ser humano à perda de si de seu esforço de autoafirmação, e se constitui como identidade”.

Avançando na caracterização das especificidades da narrativa histórica, Rüsen (2001) propõe o estabelecimento de um modelo geral de estruturação para os processos de constituição e sua função na vida prática. Por meio de um modelo teórico de constituição de sentidos na narrativa ele acredita ser possível não somente a análise da produção historiográfica como também de outras formas de compreensão e apresentação do conhecimento histórico em diferentes contextos culturais.

A construção de uma tipologia da narrativa histórica fundamenta-se na constituição de sentido do tempo em que é possível compreender/analisar a relação dos sujeitos com a temporalidade, como estes compreendem e dão sentido aos ‘efeitos’ do passado sobre o presente e relaciona-os as perspectivas futuras. Portanto, a tipologia narrativa constitui-se também numa tipologia da consciência histórica.

Rüsen sugere (2001) a adoção de uma tipologia para a análise de tipos de consciência histórica que se manifestam nas narrativas históricas, dividindo-as em quatro tipos: a *tradicional* dá significado contínuo ao passado no presente e no futuro, sendo reproduzida continuamente, ao apresentar “a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante à realidade presente e a sua extensão futura como continuidade de modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo;” a *exemplar* que busca os casos significativos ao longo do tempo, dando base à orientação e a tomada de decisões no presente, ao revelar “a moralidade de um valor ou de um sistema de valores, culturalmente materializados na vida social e pessoal, através da demonstração de sua generalidade”; a *crítica* que faz um corte com o passado, dando novos significados tanto a este, quanto ao presente e ao futuro; e a *genética* que demonstra como nos próprios desdobramentos de sentido do passado se encontra a mudança, onde a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nas quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas.

A partir de sua tipologia, Rüsen (2011) elabora o que chama de uma sequência estrutural, na qual situa o surgimento e desenvolvimento da consciência histórica, que se expressa de acordo com os tipos por ele identificados. Aborda essa sequência em termos de aumento gradativo da complexidade o que não as coloca em níveis hierárquicos, já que todas servem como formas de atribuição de sentidos e fatores de orientação da vida prática no tempo, travando entre si uma relação dinâmica e complexa. A tipologia elaborada por Rüsen não tem como finalidade classificar indivíduos ou obras, mas apontar como diferentes carências de orientação são trabalhadas, experienciadas e expressadas por grupos distintos.

Segundo Ribeiro (2012, p.89), a tipologia da narrativa histórica de Rüsen apresenta pontos fundamentais para o estudo dos processos de formação do pensamento e da consciência histórica, entre elas podemos destacar:

- A narrativa histórica é descrita como uma operação da consciência histórica, portanto, resultado de um processo de formação/aprendizado.
- A identificação da variedade de relações dos sujeitos com a temporalidade, por isso, pode-se falar de “consciências históricas” que coexistem na relação/interpretação da experiência temporal.
- O terceiro ponto é o vislumbre de um caminho de progressão da consciência histórica, que se relaciona diretamente com as estruturas e competências da cognição histórica, resultantes de processos de aprendizagem/formação histórica.

Nesse estudo, não pretendo articular a tipologia da narrativa/consciência histórica de Rüsen para classificar os escritos dos estudantes. Contudo, os aportes presentes na teoria narrativista de Rüsen foram fundamentais para a compreensão e análise das narrativas elaboradas pelos estudantes, proporcionando um aporte teórico sólido.

Seguimos os percursos investigativos de diversos estudos inseridos no campo da Educação Histórica que, tomando os aportes de Rüsen sobre a função da narrativa histórica, se dedicaram a analisar as narrativas produzidas por crianças e jovens em contexto escolar – indivíduos que tem uma maneira própria de enxergar a relação entre passado, presente e futuro – buscando ter acesso ao modo como os mesmos apreendem e concebem o passado, os tipos de significância e sentidos que atribuem à história, para assim se aproximar da forma como manifestam sua consciência histórica. Nossa investigação, porém focou em analisar como estudantes selecionaram e se apropriaram de marcadores históricos explícitos como conceitos, conteúdos substantivos, sujeitos históricos, marcadores temporais e espaciais para elaborarem uma narrativa sobre conceitos substantivos da história.

Para perscrutar esse universo, as investigações em Educação Histórica têm adotado como metodologia básica dar voz aos estudantes para detectar sua concepção da história e como se dá o seu processo de construção do conhecimento histórico. A narrativa assim adquire uma importância singular neste estudo, pois é através dela que buscamos ter acesso aos conhecimentos e formas de compreensão histórica dos jovens. Nesse sentido, aquiescemos à premissa de Rüsen (2010), que considera que as abordagens teórico-metodológicas da consciência histórica precisam levar em conta que esta consciência se expressa em narrativas estruturadas do passado, cuja coleta e análise das ideias dos sujeitos investigados são a base para o estudo desse tema, qualquer que seja o método empregado.

Diversos outros pesquisadores corroboram com a premissa de que a investigação e o trabalho com narrativas em sala de aula podem constituir-se em um interessante caminho para o ensino da disciplina história no espaço escolar.

Segundo Parente (2004) existe na base da forma como historiadores e estudantes se relacionam com o conhecimento histórico semelhanças que permitem trabalhar com as narrativas que os estudantes elaboram, pois considera que se a História é um processo de construção dos conhecimentos através de operações cognitivas por parte do historiador, podemos conceber também a produção de um texto pelos alunos, sobre o passado, como um processo de construção de sentido histórico, embora mais ou menos aproximado. Nesse sentido, a autora aponta que o ressurgimento do debate sobre o papel da narrativa histórica trouxe em seu bojo a questão de que é interessante também compreender como é que a narrativa é apropriada pelos alunos.

Para Abud (2014), a narrativa de histórias ocupa um papel de destaque durante aulas de História, pois é uma forma de relatar o passado para interpretá-lo e, por isso, é um componente importante do pensamento histórico escolar e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem da disciplina, podendo ser considerada como elemento sobre o qual se organizam as aulas e fundamental para a compreensão da história pelos alunos. Contudo, a autora ressalta que a construção da narrativa não deve ser um fim em si mesmo, mas um caminho para atingir a aprendizagem histórica, o que significa que o aluno poderá, por meio dela, produzir uma compreensão sobre o passado: a compreensão da história. Nesse sentido afirma:

Todas as narrativas produzidas sobre o passado podem ser analisadas e ajudam a identificar os sentidos históricos atribuídos às experiências temporais [...] Ao produzir uma narrativa os sujeitos transformam o passado em presente, construindo uma lógica para as experiências no tempo. Desse modo, ao serem apresentados a temas e objetos históricos novos, os alunos tendem a incorporá-las ao seu universo mental (ABUD, 2014, p. 15).

Segundo Roldão (1996, apud PARENTE, 2004, p. 27) as narrativas surgem como estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam. A autora destaca a importância do uso da narrativa, pois a considera um importante instrumento de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores para os jovens. Para a autora, deve utilizar-se a narrativa como meio didático porque, ao levar os alunos a encarnar personagens explorando as suas experiências individuais e potencialidades criativas e imaginativas,

dirigindo-os não apenas para a razão, mas também para o sentimento e para a imaginação, está a contribuir para transformar a aprendizagem da História numa atividade interessante e muito mais atraente.

Para Husband (1996, apud PARENTE, 2004, p. 30) o papel que a narrativa comporta para o processo de aprendizagem histórica dos alunos está ligado a possibilidades dos mesmos constituírem novas compreensões históricas. Segundo o autor, diferentemente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões históricas pessoais. Assim, umas das formas como os alunos e professores conferem significado ao passado é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado.

Schmidt (2008) aponta finalidade semelhante pra o uso da narrativa na sala de aula, pois segundo a autora a mesma contribui para o trabalho dos estudantes de gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, a autora defende que a narrativa precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias:

Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei de verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo (SCHMIDT, 2008, p. 87).

Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica corrobora com a posição desses autores sobre a importância de se trabalhar e investigar as narrativas de estudantes, já que se entende que é importante levar em consideração às perspectivas de quem aprende, pois parte-se da premissa que conhecer as ideias prévias de jovens estudantes é um passo fundamental para buscar formas de compreender como os estudantes se relacionam com o conhecimento histórico e assim poder transformar suas ideias na direção de um conhecimento histórico mais elaborado, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de formas de consciência históricas mais complexas que permitam aos jovens estabelecer relações temporais que os ajude a se orientar nas suas vidas.

1.3 INSERINDO-SE EM UM DEBATE EM CONSTRUÇÃO: ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS E CONCEITOS SUBSTANTIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Neste tópico apresentamos os contributos de importantes pesquisas acerca da aprendizagem histórica desenvolvidas em Portugal e no Brasil e que tomam as narrativas elaboradas por estudantes como objeto de investigação. Não se trata de um levantamento exaustivo dessas pesquisas, mas uma seleção dos trabalhos que considero mais significativos e com os quais dialoguei em algum momento da investigação. Algumas das pesquisas aqui apresentadas foram tomadas como ponto de partida para a elaboração desse estudo e outras foram essenciais para se pensar as problematizações e reflexões no processo de investigação e análise.

A historiadora portuguesa Barca (2011) desenvolveu um estudo sobre a elaboração de narrativas da história de Portugal e do mundo por alunos do 10º ano. Apoiada no referencial teórico de Rüsen (2001) sobre a consciência histórica, a pesquisadora tomou a narrativa dos estudantes como um indicador concreto das relações que os jovens estabelecem entre ideias do passado e do presente. Com a análise das narrativas sobre o passado, Barca buscou compreender os tipos de consciência histórica dos estudantes.

Para análise das narrativas elaboradas pelos estudantes sobre a história de Portugal e do mundo nos últimos cem anos, Barca (2011) elaborou com base em diferentes aportes teóricos, um conjunto de três categorias: a *tipologia narrativa*; o *esquema narrativo*; e a *função social implícita na narrativa*.

A primeira categoria refere-se aos tipos de narrativas elaboradas pelos estudantes portugueses e revela o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais. A segunda categoria Barca denominou como “esquema narrativo” e se refere aos sentidos e compreensões dos estudantes acerca das concepções de mudança de identidade. A terceira categoria apresenta a “função social” das ideias implícitas nas narrativas dos estudantes. As categorias elaboradas por Barca possibilitam a análise das narrativas e a identificação de perfis narrativos nos escritos dos estudantes. Nesse estudo foram identificadas narrativas das mais elaboradas (completas/emergentes) as menos elaboradas (cronológicas, listas de eventos e considerações gerais). Assim, cabe esclarecer o que se entende por:

1. Narrativa completa – quando e seus escritos os estudantes respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por eventos que constituem causas ou consequências dessas rupturas;

2. Narrativa emergente – quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses a cronologia ficou centrada em dois momentos-chaves no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de abril de 1974;

No seu conjunto, as produções dos estudantes portugueses apresentaram como característica principal: narrativas nacionais razoavelmente mais substanciadas que as narrativas da história do mundo, descrita sumariamente em poucas linhas. Nessas narrativas, um homogêneo ‘nós’, que vence seus problemas, com aventuras e desventuras comuns, é o principal agente, praticamente não existem heróis individuais (com exceção de personagens midiáticos da atualidade), mas surge quase sempre um vilão – Salazar. Quanto à mensagem nuclear presente nos relatos dos jovens portugueses está a seguinte ideia: “Em Portugal, temos liberdade e evolução positiva nas condições de vida (mas também uma crise econômica). Lá fora, pelo mundo, há avanço tecnológico (e científico), mas também guerras, terrorismo, problemas ambientais e catástrofes naturais” (BARCA, 2011, p. 27).

Schmidt (2008), compartilhando as questões teóricas e metodológicas do estudo de Barca, apresenta em seu artigo “perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativa de jovens brasileiros”, os resultados parciais de um projeto intitulado “Aprender a ler, aprender a escrever em História”, que se orientando pelos princípios da investigação em Educação Histórica busca estudar as ideias históricas de alunos e professores e contexto de escolarização. No artigo Schmidt apresenta algumas reflexões oriundas de um estudo exploratório realizado em 2005, tratando-se o mesmo de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com um grupo de 136 jovens na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando o 9º ano de escolas públicas de Curitiba, onde busca estabelecer comparações entre as narrativas produzidas pelos alunos com as narrativas dos manuais didáticos.

Baseando-se nas reflexões de Rüsen (2011) sobre os pressupostos da aprendizagem histórica, que atribuem papel relevante para a narrativa histórica como um dos possíveis caminhos para adentrar na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento histórico, Schmidt apresenta ao público-alvo do estudo duas questões para serem respondidas em forma de narrativa, sendo a primeira destinada a verificar como elaboram uma narrativa nacional e a segunda para investigar a produção e compreensão das narrativas mundiais pelos jovens. Schmidt (2008) analisou as narrativas dos estudantes a partir de cinco categorias:

1. Elementos estruturantes (conteúdos, acontecimentos e conceitos históricos);
2. Ideias substantivas privilegiadas nas narrativas;
3. Funções e sentidos da relação passado – presente – futuro;
4. Tipo de narrativa – relato, quadro ou trama;
5. Características da narrativa – fragmentada, restrita ou global;

Assim, a pesquisadora propõe uma reflexão sobre as características das narrativas a partir dos dados revelados pela análise, sendo alguns deles: narrativas elaboradas com poucos elementos estruturantes; narrativas com estabelecimento de nexos de causalidade, relação passado – presente, em um número menor de casos; e o predomínio de narrativas do tipo relato caracterizadas pela fragmentação.

As reflexões e considerações da investigação de Schmidt apresentam contribuições para a compreensão das narrativas dos estudantes como elemento importante no processo de aprendizagem da história. Algumas considerações sobre a estrutura e características dessas narrativas apontadas pela autora são:

- Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;
- Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;
- A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica (SCHMIDT, 2008, p. 94-95).

Cabe destacar ainda que ao analisar as narrativas nacionais produzidas pelos alunos, Schmidt indicou a presença de vários elementos estruturantes, com destaque para a tríade escravidão/libertação/racismo, que foi enquadrada na mesma categoria por aparecer de forma recorrente e relacionada entre si. Segundo a pesquisadora esse dado é interessante, pois:

A partir deles, pode-se apreender o estabelecimento de nexos significativos entre o presente, o passado e o futuro, nos alunos pesquisados. Portanto, pode-se afirmar que ele possibilita a escrita da História a partir de certa ideia de continuidade, pois as relações entre as três dimensões temporais (passado/presente/futuro), são organizadas nas narrativas, indicando, por exemplo, que os jovens entendem o racismo em relação aos afrodescendentes como algo que tem sua origem no passado da escravidão no Brasil e na forma como foram tratados após a libertação (SCHMIDT, 2008, p. 90).

Nesse sentido, para Schmidt, nessa relação não se manifesta uma análise presentista e preconceituosa, mas a utilização por parte dos alunos da noção de causalidade, pois recorre-se ao passado para explicar a experiência presente. Segundo Schmidt isso pode abrir um questionamento importante sobre o porquê da consciência histórica está se manifestando tão fortemente nesse quesito.

Outro estudo que toma como norte as investigações citadas acima é a tese de doutorado desenvolvida por Ribeiro (2012) “Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental” que se propôs o desafio de compreender como estudantes do ensino fundamental mobilizam elementos e operações do pensamento histórico quando postos diante do desafio de narrar à história do Brasil. A investigação partiu do pressuposto que existem relações entre pensamento e linguagem, o que torna as formas narrativas em ferramentas culturais fundamentais para o processo de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

O estudo de Ribeiro foi realizado com 74 estudantes que cursavam o 9º ano em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo. A tarefa enfrentada pelos sujeitos da pesquisa de produzir uma narrativa sobre a história do Brasil provocou uma série de movimentos cognitivos, que envolveu a seleção de eventos, personagens, períodos e conceitos na longa temporalidade, e a interpretação e articulação dos mesmos num relato explicativo que servisse de orientação para o interlocutor.

Assim, através de um estudo de natureza qualitativa, buscou-se articular os aportes de pensadores como Rüsen (2001, 2009) com os apontamentos de pesquisas empíricas, principalmente as inseridas no campo da Educação Histórica, de modo a subsidiar a análise dos materiais recolhidos, que passaram pela descrição e análise dos marcadores históricos (acontecimentos, agentes, temporalidades e espaços) caracterizados como conceitos históricos substantivos estruturantes. A análise e reflexão sobre esses elementos possibilitou a identificação de perfis das estruturas narrativas dos estudantes e das perspectivas de atribuição de significância histórica e focou em quatro aspectos considerados passíveis de evidenciação nas narrativas dos alunos, sendo eles:

- Identificar como os estudantes estruturam uma narrativa a respeito da história do Brasil por meios de marcadores históricos explícitos – acontecimentos, conceitos, marcadores temporais e espaciais, personagens/agentes históricos;

- Analisar a articulação dos marcadores históricos constituintes dessas narrativas;
- Identificar e analisar os elementos que constituem e fundamentam operações cognitivas próprias da história. Esses elementos atuam nas narrativas como articuladores dos marcadores históricos – conceitos de tempo e mudança e as formas de atribuição de significância a eventos e personagens históricos;
- Refletir sobre indícios de operações do pensamento e da consciência histórica identificados nas produções escritas e a partir destas identificar os sentidos que os adolescentes participantes da pesquisa atribuem a história do Brasil e a história (RIBEIRO, 2012, p. 20).

O estudo possibilitou conhecer como os sujeitos da pesquisa organizaram e expressaram sua compreensão sobre as experiências do passado histórico, assim, entre os resultados que a pesquisa apontou estão, que na construção de suas narrativas sobre a história do Brasil os estudantes privilegiaram os conteúdos substantivos apreendidos em contexto escolar, dando destaque para os conteúdos da dimensão política da história nacional, desenvolvidos a partir da identificação das origens da nacionalidade (o Descobrimento, a Colonização e escravidão) ou os chamados conteúdos canônicos, que se identificam por estar incorporados à memória coletiva e constituírem parte do imaginário sobre a nossa nacionalidade.

Segundo Ribeiro, as narrativas dos alunos geralmente iniciam com o “descobrimento”, passam pela exploração do território, com extração das riquezas naturais, sendo que nas mesmas ‘colonização’ aparece como sinônimo de ‘exploração’ e de ‘escravos’. Nesses textos o processo de colonização culmina com a abolição e, após esta, as narrativas dão um salto no encadeamento dos acontecimentos, passando a narrar o momento presente, o crescimento urbano e econômico. A pesquisadora frisa que a seleção de tais conteúdos substantivos não se pautou em uma postura meramente reprodutivista do conteúdo escolar, pois é possível identificar nas narrativas indícios de subjetividade, pautadas nas vivências e percepções da cultura histórica da qual os adolescentes fazem parte.

O estudo de Parente (2004), “A narrativa na Aula de História: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico”, baseando-se em pensadores como Mattozzi (1998) que entende que a tarefa de compreensão histórica por parte do aluno deve passar por saber aplicar operações cognitivas que o leve a aperfeiçoar cada vez mais a sua competência histórica e que

é tarefa do professor promover situações de aprendizagem que possibilitem o treino diversificado dessas competências, desenvolveu um estudo, em situação de aula, sobre a produção de narrativas históricas pelos alunos.

Parente (2004) teve como questão ampla de seu estudo compreender como a narrativa histórica é apropriada pelos alunos, nesse sentido, partindo da perspectiva de que a história é uma narrativa autoexplicativa analisa os diferentes tipos de narrativas produzidas pelos alunos, buscando nas mesmas as características que possibilitassem colocá-las, a níveis mais ou menos elaborados, no âmbito da produção de textos relacionados com a história.

O seu estudo foi realizado numa escola da área de Barcelos, norte de Portugal, e teve como público alvo alunos do 7º e 9º ano de escolaridade, sendo a amostragem composta por 47 alunos. Para obter as narrativas dos estudantes, Parente (2004) selecionou dois conceitos substantivos para serem trabalhados com os mesmos, sendo estes o ‘Ultimatum Inglês de 1890’ e a ‘Questão do mapa Cor-de-Rosa’, e através da análise dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o mesmo elaborou o instrumento central do estudo, o dossiê do aluno, composto por textos que seriam utilizados pelos alunos para auxiliá-los na construção das suas narrativas sobre o passado.

Entre os resultados que o estudo apresentou sobre os níveis das narrativas históricas dos alunos está a de que as mesmas apresentam dois tipos de estrutura, sendo as ‘não visíveis’ ou de compreensão restrita, textos que se limitam a copiar fatos poucos relevantes para a coerência da história principal e que não apresentam um fio condutor, e as ‘visíveis’, que ultrapassam a mera compilação de fatos e possuem uma coerência e um fio condutor com diferentes níveis de elaboração, sendo estes classificados pela pesquisadora como de ‘compreensão descritiva’, que embora ainda se mantenham muito presas aos textos apresentam uma emergente argumentação histórica e as de ‘compreensão descritiva explicativa’, que organizam as informações do texto de forma explicativa e com evidente argumentação histórica.

As conclusões que Parente (2004, p. 234) chega através desse estudo são que:

Os alunos são capazes de narrar uma situação histórica a partir de uma narrativa histórica proposta e que suas narrativas apresentam diferentes níveis explicação, e nesse sentido, suas narrativas podem ser consideradas narrativas em história, embora sem a pretensão de serem narrativas históricas, por que não obedecem ao nível de interpretação e contextualização inerente ao trabalho do historiador.

A pesquisadora aponta que os alunos na situação proposta assentaram a lógica de sua argumentação essencialmente no texto histórico fornecido, e foram poucos os que cruzaram os dados fornecidos de modo a refutar os conferir verossimilhança a lógica de seus registros, limitando-se a aceitar a veracidades das fontes.

Outro estudo relevante é o de Barbosa (2006), “O Conhecimento Tácito Substantivo Histórico sobre o Encontro entre Povos e Culturas na época dos Descobrimentos: um estudo com alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade”. Baseando-se em pensadores como Fosnot (1996), que entende que dentro do novo paradigma construtivista cabe ao professor de história proporcionar aos alunos, entendido como sujeito de conhecimento e de vivências e experiências, situações em que possam explicitar suas ideias tácitas e o modo como elas interferem ou coexistem com o conhecimento histórico que adquirem na escola, para que assim, os professores, partindo das ideias tácitas dos alunos possam elaborar estratégias para intervir na transformação das mesmas.

Seu estudo de investigação em Educação Histórica tem assim como objeto o mapeamento das ideias tácitas substantivas convocadas por alunos de duas turmas, uma do 7º ano de escolaridade (início de 3º ciclo) e outra do 10º ano de escolaridade (início do Secundário), para conseguir isso, o autor selecionou um conceito substantivo acerca do qual os alunos deveriam discorrer, sendo este o “Encontro entre Povos e Culturas Diferentes” no contexto dos Descobrimentos Portugueses nos séculos XV e XVI. Parte-se do pressuposto que os alunos possuem ideias tácitas sobre os acontecimentos históricos e que essas ideias são necessárias para que possam tentar compreender as pessoas do passado, as suas crenças e valores.

A população alvo do estudo foi formada por alunos de uma escola do norte do Portugal, sendo composta por 25 alunos do 7º ano e 16 alunos do 10º ano de escolaridade, para recolha dos dados do estudo foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, um questionário com 10 questões que pedia aos alunos que expressassem suas ideias, opiniões e juízos de valor sobre aspectos relacionados com os Descobrimentos portugueses, contendo também um conjunto de material histórico constituído por alguns documentos escritos e iconográficos que buscavam dar um direcionamento para as respostas dos alunos no sentido da temática proposta e uma entrevista realizada com três alunos do 7º ano e quatro do 10º ano, que teve como objetivo aprofundar algumas informações sobre os conhecimentos tácitos substantivos históricos dos alunos acerca dos contatos entre povos e culturas diferentes.

O principal objetivo do estudo foi elaborar um mapa de ideias substantivas dos alunos acerca dos contatos entre povos e culturas diferentes quando dos descobrimentos portugueses (séc. XV e XVI), buscando mapear informações pertinentes a aspectos como as Fontes de Informações dos alunos e suas categorias (espaços educativos formais; espaços educativos informais; família), o tipo de Informação (fatos; conhecimentos; construções míticas), a Significância das mesmas para os alunos (causal; simbólica, padrão) e o tipo de Opinião que os alunos expressam (valorativa; informativa; exemplificativa).

Entre as conclusões que o pesquisador chegou estão as de que os alunos do 7º e 10º ano de escolaridade, guardadas as diferenças, possuem ideias que estão contaminadas pelo contexto social, pelas suas vivências e experiências do seu dia a dia, pela família, pela sua cultura de referência, pelas mídias, mas no que se refere à temática abordada prevalecem às informações obtidas nos espaços educativos formais, principalmente a escola. Além disso, constatou-se que os alunos ao tentarem compreender o fenômeno do contato entre povos e culturas diferentes no contexto dos Descobrimentos, convocaram conceitos como Heróis; Economia; História; Cultura; Passado/Presente, dentro dos quais se puderam contemplar várias generalizações. O autor ainda aponta as diferenças perceptíveis entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade, constatando que os alunos do 7º ano tendem a ser mais imaginativos nas suas explicações e apresentar mais juízos de valor que os alunos dos anos mais avançados.

Entre as pesquisas desenvolvidas no Brasil cabe ainda ressaltar o estudo de Gevaerd (2009), que em sua tese de doutorado “A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná”, que partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, propõem-se a verificar quais os tipos de narrativas históricas sobre a história do Paraná presentes no processo de escolarização, sejam as difundidas nos manuais didáticos, nas propostas curriculares ou nas aulas dos professores, para assim analisar como estas diversas narrativas convergem nas narrativas do aluno produzindo determinada aprendizagem histórica.

Gevaerd adota como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, privilegiando a observação, durante um ano letivo, de aulas de história de uma turma de Ciclo II – 2ª etapa -5º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, composta por trinta alunos. O objetivo central do estudo era analisar em que medida as narrativas presentes nas aulas de história (dos manuais, professora e alunos) podiam ser

vistas como uma maneira de ensinar e aprender história e como as mesmas constituíam, em parte, a própria consciência histórica da professora e alunos.

Buscando atingir seu objetivo, a autora analisa a trama das narrativas buscando identificar, nas mesmas, os marcadores históricos, as relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens que constituem as diversas narrativas que emergem no espaço escolar, para em seguida, a luz dos marcadores que surgiram da análise das narrativas, fazer o cruzamento dos dados e observar se os alunos mantiveram ou omitiram os marcadores das narrativas de referência, ou ainda, se surgiram outros marcadores indicados pelos alunos. Além disso, buscou-se analisar o nível da trama narrativa produzida pelos alunos.

Entre as conclusões que o trabalho apresentou está a constatação de que o manual didático ocupa papel importante como difusor de narrativas históricas, sendo que as narrativas presentes nos mesmos se caracterizam por serem narrativas descritivo-explicativas, que permanecem vinculadas a perspectiva historiográfica tradicional, factual, acrítica e cronológica. Observa-se também que existiu uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, o que sugere uma forte presença da perspectiva de uma história tradicional do Paraná, que remete aos trabalhos do final o século XIX e início do século XX, denominada pela autora de 'paranismo'. Quanto às narrativas dos alunos, as poucas narrativas elaboradas pelos mesmos não apresentavam a ideia de multiperspectividade histórica e de modo geral as narrativas seguiram a lógica do manual didático, predominando as narrativas fragmentadas.

Segundo Gevaerd (2009, p. 291-292), o modo como observou que os alunos produzem suas narrativas indica duas questões fundamentais:

Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da metodologia do ensino de história. Isto sugere a necessidade de "levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente", mas, "tendo em atenção que estas ideias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta" (BARCA, 2004, p.136). Esta é uma das vertentes fundamentais ao se planejarem as atividades para uma aula na perspectiva da educação histórica.

A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia de narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar história, pois, no dizer de Husbands (2003, p.51), na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado.

1.3.1 Investigando as ideias de estudantes sobre a Escravidão negra no Brasil.

As pesquisas apresentados acima levantaram importantes reflexões e apontaram indícios para a construção desse estudo, porém, para além dessas pesquisas, fundamentais para a elaboração do mesmo foram os trabalhos que se detiveram em investigar a forma como estudantes, em diferentes contextos e situações escolares, apreendem e constituem narrativas que versam sobre o conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’. Assim, abaixo seguem estudos que buscaram investigar as narrativas e ideias históricas de jovens estudantes sobre a escravidão negra no Brasil, o desenho dessas pesquisas e alguns de seus resultados.

O primeiro estudo que merece destaque é o de Melo (2010), pesquisadora da Universidade do Minho, em Portugal, que insere sua pesquisa no âmbito da investigação em Educação Histórica, seu trabalho se intitula “O Conhecimento tácito substantivo histórico de alunos: no rastro da escravatura”. Embora este estudo não se foque especificamente no conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’, merece destaque pela profundidade da análise que suscitou diversas reflexões.

O estudo apresentou como objetivo principal cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre o conceito escravatura Romana e detectar as possíveis relações entre esse conhecimento e a performance empática desempenhada pelos alunos face a uma instituição e pessoas do passado. Este estudo contemplou um conjunto de alunos organizados em três grupos, sendo estes: 12-14 anos; 14-15 anos; e 16-17 anos. Partiu do pressuposto de que alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos históricos e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos.

Melo (2005, p.01), em outro estudo, define o conceito de conhecimento tácito substantivo histórico como:

[...] um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefatos expressivos e comunicativos. O adjetivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular.

Este estudo enfoca as ideias substantivas, ao explorar as ideias tácitas dos alunos em relação ao conceito de escravagismo abrindo a percepção de que os alunos ao construir o conhecimento histórico recorrem, não só ao conhecimento do cotidiano, onde a mídia é um importante veículo, como também ao conhecimento científico. Tal constatação permite

deduções sobre o modo como os alunos constroem os seus relatos e sobre qual o papel do cotidiano na construção das suas narrativas.

Para delimitar o foco de sua análise, Melo (2010) selecionou determinadas áreas que pudessem cobrir as ideias dos alunos sobre a escravatura como: a escravatura como instituição; as razões para a sua existência; as mudanças ocorridas; o comportamento humano dos agentes históricos envolvidos; o quadro mental do passado e dos seus agentes, julgamento e projeção pessoal no papel de escravos e amos. Assim, buscando as ideias dos alunos sobre essas áreas, a autora utilizou entre seus instrumentos de estudo: a aplicação de entrevistas; e a realização de um exercício de empatia histórica.

Após a aplicação desses instrumentos, Melo buscou evidências que permitissem desenhar um padrão das ideias substantivas sobre escravatura que os alunos dos diferentes grupos de faixa etária apresentavam, encontrando semelhanças e diferenças nas narrativas produzidas pelos mesmos. Assim, entre as suas conclusões a autora aponta que os alunos de 12-14 anos tendem a ser mais influenciados por fontes icônicas que as mídias lhes oferecem, descrevem a escravidão através de imagens sobre a vida cotidiana dos escravos e dos amos, sendo que evocam juízos de valores negativos sobre a escravatura e sobre os amos, devido a imagens dramáticas que lhes fere a sua sensibilidade estética e os seus valores, e entendem que a razão principal para a existência da escravatura é a necessidade ou o desejo do indivíduo de ter lucros para ser rico.

Nos grupos formados por alunos entre 14-16 e 16-17 anos, nota-se a permanência de algumas características do primeiro grupo, mas também é possível observar uma progressão no seu conhecimento histórico, como a introdução da variável do contexto específico da situação. Além disso, os alunos reconhecem as mudanças como devidas as relações humanas e as condições de vida, mas também realçam o papel das leis, entendem que os comportamentos relacionais entre os amos e os escravos dependem das características idiossincráticas dos agentes, preferindo, porém realçar o papel da educação e a posição social dos amos num tipo de comportamento mais humano ou mais cruel. Variáveis econômicas, tal como o tipo de tarefa realizada pelo escravo e o lucro dela derivada, passam a ser mais defendidas; também é referida a consciência do escravo da sua situação a qual corresponde um comportamento esperável, ou seja, a obediência e o silêncio.

A autora destaca ainda que principalmente entre os alunos do grupo entre 16-17 anos, a presença de elementos do presente torna-se visível nos seus julgamentos em face das situações concretas do passado, que entram em conflito explícito com a sua matriz cultural e ética. Os alunos, nestes momentos, estão conscientes da contemporaneidade e individualidade dos seus julgamentos.

Melo (2010, p. 52) salienta que a cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve ser considerada apenas como o primeiro passo do professor, pois entende que “[...] à medida que se progride no conhecimento da natureza do conhecimento tácito maior será a possibilidade de se organizar propostas de orientações pedagógicas que promovam mudanças na compreensão conceptual e substantiva do conhecimento histórico”.

A historiadora Gevaerd (2012), já citada anteriormente, também desenvolveu um estudo com foco na temática escravidão, em o “Conceito Substantivo ‘Escravidão Africana no Brasil’: usos e apropriações das narrativas no manual didático pelos alunos e professora” buscou a forma como os alunos se apropriam e organizam seus conhecimentos sobre a escravidão negra no Brasil. A autora, baseando-se nos estudos de autores como Schmidt (2002; 2006), Fernandes (1997) e Lee (2001), busca a relação entre o conceito cultura histórica e suas inter-relações com o ensino aprendizagem, mais especificamente, um dos elementos da cultura escolar, o manual didático.

Gevaerd adotou como procedimento de pesquisa o acompanhamento de algumas aulas de história em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos entre 11 e 13 anos e a aplicação de instrumentos de coleta de dados como: a aplicação de uma entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola e o seu uso; e um instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão para observar de que forma o mesmo está sendo ensinado como um conteúdo escolar, bem como com a intenção de identificar o uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático adotado por uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba.

Segundo a autora, quanto ao objetivo que interessa mais diretamente a essa pesquisa, ou seja, à investigação das apropriações pelos alunos sobre o conceito ‘escravidão africana no Brasil’, a investigação se apoiou nas narrativas produzidas pelos alunos que buscavam responder ao seguinte comando indutivo “imagine que você foi convidado para participar de

um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a Escravidão no Brasil”. Após a análise das vinte e sete narrativas produzidas, apontou que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram elementos do manual didático. Constatou-se que ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos, em relação ao conceito escravidão, quando comparado às ideias prévias as expressas após a mediação da professora. Segundo a mesma, quanto à estrutura narrativa:

A maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, à vinda dos negros da África. Organizaram as narrativas destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacam também as formas de resistência que os escravos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos (GEVAERD, 2012, p. 607).

Entre as conclusões que Gevaerd aponta está a constatação de que o uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas, observando-se a progressão das ideias desses alunos em relação ao conceito escravidão. Contudo a autora analisa que a narrativa da maioria dos alunos apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, baseando-se na perspectiva de Rüsen (1993), a autora aponta que “os alunos articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente” (GEVAERD, 2012, p. 609). A autora aponta ainda que poucos alunos fazem uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, nesse caso, as questões do preconceito e da discriminação, que constam no manual didático, e que foram trabalhadas pela professora.

A pesquisadora Campos (2009), em seu estudo “Representações e ensino de história: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil” teve por objeto as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil e suas possíveis relações com os contextos socioeconômicos e culturais aos quais os mesmos pertencem. As concepções e conceitos da Nova História Cultural, tais como o de imaginário e representação social, assim como os de apropriação e práticas culturais balizaram a construção de seu objeto e sua análise. Para realizar a pesquisa foram selecionadas quatro turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central, em Belo Horizonte, sob a responsabilidade de um mesmo professor de História e pertencentes a um universo sociocultural e econômico bastante heterogêneo. Estes alunos participaram de aulas sobre a escravidão africana no Brasil, em consonância com as novas concepções surgidas, sobretudo,

a partir dos anos 80 e que, em muitos aspectos, se valeram de elementos de renovação do ensino de História.

Com o intuito de identificar as representações dos alunos, a Campos propôs a realização de uma atividade que consistia na produção de uma narrativa fictícia a partir da análise de imagens disponibilizadas e selecionadas pelos alunos sobre a escravidão negra no Brasil. Os alunos também responderam a um questionário para que pudéssemos caracterizar o contexto socioeconômico e cultural no qual estavam inseridos, para que fosse possível verificar a existência de alguma relação entre esses contextos e as representações de que eram portadores. Buscou-se também conhecer a realidade escolar desses alunos através de entrevistas com o professor de História das turmas selecionadas.

De posse das narrativas dos alunos a Campos realizou a identificação da forma como os alunos caracterizavam a escravidão negra, buscando a forma como a mesma dialogava com o conhecimento historiográfico, com as representações presentes nos manuais didáticos e nos vários espaços da sociedade, com destaque para as representações que circulam na sala de aula. A partir da análise dos dados a autora classificou as narrativas em três categorias diferentes: O imaginário do tronco; pequenas possibilidades dentro do sistema escravista; e indícios da complexidade da vida escrava no Brasil.

Segundo a autora, as narrativas agrupadas na categoria “O imaginário do tronco”:

Apresentam a violência e o sofrimento como marca fundamental da escravidão. Esses seriam os pilares e a base sobre a qual esse sistema se desenvolveu no Brasil. Podemos perceber essa ênfase na violência tanto nas imagens selecionadas pelos alunos como nas histórias por eles contadas. O tronco, nesse caso, seria o símbolo da violência e do sofrimento. Além disso, a vida do escravo seria restrita ao trabalho forçado excessivo, ao castigo e, em alguns casos, às tentativas de fugas e rebeliões. Não há outras possibilidades para o escravo, que só é visto como ativo quando reage através da fuga ou de atos violentos (CAMPOS, 2009, p. 163).

Na segunda categoria, intitulada “pequenas possibilidades dentro do sistema escravista”, pequenas possibilidades são consideradas na vida dos escravos no Brasil. Os cativos continuam sendo vitimizados nessas histórias, mas em alguns poucos momentos há a quebra do esquema castigo-sofrimento-trabalho. Os alunos que tiveram suas narrativas enquadradas nessa segunda categoria continuaram dando preferência à escolha de imagens em que predominava as referências aos castigos e aos trabalhos destinados aos escravos, “no entanto, para a construção de suas narrativas selecionaram também imagens que

apresentavam outras dimensões e possibilidades da vida em cativeiro, como o casamento e momentos de lazer” (CAMPOS, 2009, 189).

No terceiro grupo, “indícios da complexidade da vida escrava no Brasil”, diferentemente dos grupos anteriores, os alunos inserem em suas narrativas elementos que apontam para complexidade de vida escrava no Brasil. Esses novos elementos não se constituem apenas como pequenas brechas, mas apresentam-se como outras facetas do sistema escravista que dão visibilidade à imagem de um escravo bem menos vitimizado e mais ativo, capaz de agir e transformar sua realidade. Isso não significa que a violência e o sofrimento não estejam presentes nessas narrativas. Muito pelo contrário, aparecem das mais variadas formas, algumas vezes de modo exagerado; mas “nessas histórias os escravos não são apenas sofrendores e vítimas de tal crueldade” (CAMPOS, 2009, p. 203).

Campos aponta que em cada uma das categorias a questão da violência e do sofrimento dos escravos continua sendo bastante enfatizado, surgindo, porém com gradações diferentes, o que demonstra que o modelo estruturador das narrativas ainda se concentra no “imaginário do tronco”. Contudo, aponta que já faz parte de uma considerável parte das representações dos alunos um novo elemento que foge do esquema violência-exploração-revolta, que aponta para uma maior percepção da complexidade do que foi a escravidão negra no Brasil. Segundo a autora:

O movimento de inserção desse novo elemento dentro do velho esquema tanto pode significar uma resistência de se destruir o modelo, na medida em que os novos conhecimentos são adaptados e reelaborados para que o modelo não seja destruído, quanto o início de um processo de transformação de representações (CAMPOS, 2009, p. 218).

Já Pacini (2015), em seu estudo “O ensino sobre a escravidão africana no Brasil: apontamentos a partir do conceito de consciência histórica” busca analisar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores de História na sala de aula, utilizando como referencial teórico a concepção de Didática da História, que teria a função de analisar as formas pelas quais a História é aprendida e ensinada em contextos não científicos. O autor entende que “no caso específico da questão das relações étnico-raciais, a utilização prática das narrativas históricas por parte dos alunos teria um papel crucial em suas tomadas de posição frente ao racismo” (PACINI, 2015, p. 116).

Segundo o autor, apesar da implantação da História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo, o ensino sobre a escravidão africana no Brasil ainda é o tópico mais

marcante para os alunos da educação básica quando o assunto é população negra. Isso ocorre devido à própria estruturação do currículo, que associa o negro predominantemente aos processos econômicos da história do Brasil. assim, na visão de Pacini (2015, p. 119):

A História ensinada nos manuais explica a colonização do Brasil a partir de sua integração político-econômica com a metrópole, na qual a escravidão africana tem um papel crucial para a implantação do sistema colonial. Quando se estuda a Monarquia, o negro surge novamente como “questão da mão-de-obra”, uma “complicação” para a crescente lavoura cafeeira. É nesses temas que os livros didáticos têm, geralmente, “acoplado” a “cultura afro-brasileira”, ou seja, essa cultura acaba sempre subordinada ao fator “escravidão”, que continua a ser o referencial para se conhecer o negro no Brasil.

O pesquisador procedeu a partir de dados empíricos coletados em uma escola pública na Zona Norte de São Paulo, durante o segundo semestre de 2014. Os dados foram coletados a partir da observação e gravação de aulas ministradas pelo professor de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental onde se discutiu com os alunos quatro imagens de Debret. Assim, a partir das interrogações do professor e das respostas dos alunos, Pacini chegou a algumas conclusões, entre elas a de que nas respostas dos alunos transparecem a manutenção de muitos preconceitos, sendo que os mesmos acabaram durante o percurso da aula não sendo problematizado pelo professor, o que inviabilizou sua transformação. O autor aponta que “houve a naturalização da condição de pobreza e inferioridade da população negra, promovida através da não diferenciação entre o passado e o presente, uma das características básicas da competência narrativa” (PACINI, 2015, p. 124). Sem o desenvolvimento dessa competência narrativa, não é possível desenvolver a consciência histórica dos alunos e, por conseguinte, um aprendizado histórico voltado para a educação das relações étnico-raciais tornou-se prejudicado.

Pacini conclui afirmando que o ensino de história mantém-se como um conjunto de conhecimentos positivos, pois no resultado das análises, apesar da tentativa de estabelecer um diálogo com os alunos, apenas o discurso do professor prevaleceu, sem que houvesse uma negociação de sentidos. Nesse sentido, o autor aponta que não basta apenas à introdução de um currículo sobre História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas se faz necessário uma remodelação radical na concepção de Ensino de História ora vigente nas escolas brasileiras, para que as mudanças desejadas nas relações étnico-raciais em nosso país sejam realmente significativas.

Siman (2005) em seu estudo “Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história” realizou uma pesquisa com

o objetivo de identificar e analisar as representações de crianças de 9 a 11 anos de uma turma do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a cerca dos negros na história do Brasil. Durante o 2º semestre de 2001 foi desenvolvida e temática relativa aos negros na história do Brasil, buscando alcançar os seguintes objetivos: a) desconstruir, por meio de procedimentos de problematização, representações sociais que os alunos eram possuidores e que embasavam e justificavam relações de discriminação racial e social aos negros no Brasil; b) possibilitar às crianças a construção de novos conhecimentos históricos baseados em uma visão mais complexa, plural e contraditória a respeito do negro na conformação de nossa história.

A autora, antes de dar início ao estudo da temática, buscando as representações dos alunos sobre os negros na história do Brasil, adotou com estratégia para alcançar às representações dos alunos a aplicação de uma atividade que consistia em solicitar às crianças que fizessem uma representação dos negros e seu modo de vida e, em seguida, as crianças deveriam produzir frases explicativas de seus desenhos. Nessa primeira etapa, as representações que foram construídas sobre os negros e seu modo de vida representaram:

“Os negros e seu modo de vida” como sendo uma vida de escravidão e castigo. Do total de 36 alunos, 56% representaram o trabalho escravo e, 33%, o castigo, sendo que aproximadamente 17% dos alunos fizeram a representação do negro trabalhando e sendo castigado ao mesmo tempo. Com relação ao tipo de trabalho escravo representado, nota-se uma relativa variedade. Alguns representam o trabalho na lavoura (que se resumiria à lavoura de café); outros, o negro-escravo quebrando pedras, lavando roupas, carregando coisas, arrumando a casa, “passando pano no chão”, “construindo várias coisas” (SIMAN, 2005, p. 355).

A autora aponta que a sociedade escravista é representada pelos alunos como uma sociedade baseada no trabalho constante, em que o poder era exercido pelo homem branco, dono das terras e dos escravos, em que parece não existir leis, sendo tudo resolvido no âmbito do privado. Assim, ser escravo significa ausência de liberdade, submissão total e uma vida em que o trabalho forçado e os castigos físicos sintetizam o que era a vida do negro no Brasil sob o regime escravista. Contudo, após a autora ter trabalho com os alunos o tema “O negro e a escravidão no Brasil”, através de textos, iconografias, depoimentos de famílias sobre sua ancestralidade, objetos da cultura material e simbólica do período escravista, percebem-se mudanças nas representações dos alunos, através do acréscimo de uma série de elementos novos as suas imagens.

Segundo Siman após a intervenção, pode-se notar em parte das representações dos alunos o abandono de certos estereótipos e a progressão para discursos mais complexos que

expressam um entendimento mais nuançado do que teria sido a vida dos negros no período da escravidão e dos resquícios de suas relações no cotidiano atual. Assim, entre os novos elementos que os alunos passaram a apresentar estavam:

Em seus desenhos, muitas das crianças incluíram a vida dos negros na África, o navio negreiro, a senzala, o quilombo, a Lei Áurea e a vida dos negros hoje em dia. Vimos também, de imediato, que determinadas imagens persistiram em seus desenhos e discursos como, por exemplo, a expressão pela maioria das crianças da ideia da violência física a que foi submetido o escravo no seu cotidiano, por meio de instrumentos de castigo e tortura variados (SIMAN, 2005, p. 358).

A autora encerra apontando que as representações sociais dominantes, que apresentavam o escravo como vítima e não sujeito, mesmo após a intervenção não foram desconstruída por todos e que mesmo entre os que a desconstruíram, nem todos passaram a atribuir o mesmo significado ao objeto, apontando a hipótese que a permanência dessas representações dominantes “tanto pode ter sido devido à ineficácia das estratégias pedagógicas adotadas, como ao fato dessas representações estarem cristalizada nas ideias históricas dos alunos, tornando-se um obstáculo para novas aprendizagens” (SIMAN, 2005, p. 360).

Silva e Alegro (2010), no artigo “Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil” apresentam um breve desenho dos debates ocorridos no Brasil sobre a questão do negro na sociedade, como os debates historiográficos, as políticas públicas de reparação e as diretrizes e leis sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, pois entende que esse debate chega até a escola, embora não necessariamente tal como proposto, assim, buscam através da pesquisa traços desses debates nas ideias dos alunos.

As pesquisadoras compreendem que a investigação das ideias dos alunos implica o reconhecimento dos mesmos como sujeitos de conhecimentos, que “mais do que repetir as falas de professores e livros didáticos, as reinterpretam, relacionam com diferentes saberes buscando constituir sentido as suas narrativas” (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 298), assim, os alunos aprendem e interpretam os saberes que lhes são apresentados de acordo com as suas estruturas de conhecimentos. Partindo desses pressupostos as autoras buscaram realizar um exercício de análise de conteúdo das representações de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada na periferia de Londrina, Paraná, a acerca da escravidão no Brasil.

Os estudantes participantes da pesquisa foram, num primeiro momento, indagados sobre qual era o tema mais importante de história do Brasil que consideram que deveria ser conhecido por todos, ao que indicaram a temática da escravidão. Assim, a partir da resposta a essa primeira indagação foram orientados a construir um mapa conceitual evidenciando o que entendiam por escravidão. A partir da análise das respostas dos alunos, as investigadoras apontaram que os mesmos relevam um conceito excessivamente vago e carente de informações históricas, mas que revela a solidariedade para com o escravo que sofre e que esse conceito construído pelos alunos ganha maior sentido quando relacionam à escravidão as experiências atuais. Assim:

[...] 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 (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 302).

Segundo as autoras é possível inferir que as ideias dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil revelam influência dos debates estabelecidos no Brasil a partir da década de 1950, pois nas narrativas dos mesmos a escravidão se caracteriza como uma barbárie que deve ser denunciada. Destaca-se nas representações dos alunos o enfoque “dor e sofrimento” para representar o que foi a escravidão, indicando que estas memórias estão cristalizadas. Quando os alunos referem-se à ação dos escravos para além daquelas geradas no trabalho e no sofrimento, mencionam as práticas de resistência dos escravos, mas apresentam poucos elementos para tratar dessa questão, resumindo-o basicamente as fugas para os quilombos. Contudo, os autores apontam que, 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 “interpretes do Brasil”, buscando atribuir um sentido para a história da escravidão negra no Brasil” (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 311).

Com essa breve exposição espera-se refletir, que embora as pesquisas que se voltam para investigar as formas como estudantes se relacionam com o conhecimento histórico sejam relativamente recentes, elas vem se consolidando e ganhando seu espaço na academia, ao ponto de já ser possível encontrar um número razoável de estudos que se dedicaram a estudar as formas como jovens estudantes se relacionam com uma temática tida como sensível para a história brasileira, a escravidão negra no Brasil.

2. O ESTUDO

2. O ESTUDO.

2.1 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.

O presente estudo insere-se no campo de investigação denominado Educação Histórica, que segundo Barca (2001) propõe-se entender a relação que crianças, jovens e adultos travam com o conhecimento histórico, pois considera fundamental acessar os conhecimentos que estes sujeitos possuem para partindo deles pensar possibilidades para um ensino de história que possa desenvolver progressivamente as ideias históricas dos alunos. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que uma das formas de acessar os conhecimentos históricos que jovens estudantes possuem, consiste em propor aos mesmos, atividades desafiadoras em que sejam induzidos a mobilizar seus conhecimentos sobre determinadas temáticas históricas e expressá-los através da produção de narrativas, que segundo Rüsen se constitui na forma linguística pela qual a consciência histórica se manifesta e realiza a sua função de orientação.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a Pesquisa Qualitativa cujos procedimentos parecem os mais adequados para subsidiar as respostas da seguinte questão:

- Quais as narrativas que alunos constroem sobre o conceito substantivo “escravidão negra no Brasil”?

Para as outras questões chamadas norteadoras, ou seja, aquelas que orientam os objetivos a serem alcançados ao longo da investigação, são as seguintes:

- Como os alunos selecionaram e se apropriaram dos marcadores históricos explícitos como conceitos, conteúdos substantivos, sujeitos históricos, marcadores temporais e espaciais?
- De que maneira os alunos utilizam os marcadores históricos temporais em suas narrativas que expressam relações entre presente, passado e futuro?

É importante aqui referir que a temática sobre o qual foi solicitado que os alunos discorressem – a escravidão negra no Brasil – contextualiza-se em um período amplo da história brasileira, que vai do início da ocupação do território brasileiro pelos colonizadores portugueses (primeira metade do século XVI), que introduziram os africanos como mão-de-

obra escravizada na nova colônia, até os anos finais do Império, quando, oficialmente, em 1888 foi abolida a escravidão. Contudo, veremos que muitas vezes as narrativas históricas dos alunos não se restringiram a relatar como foi à escravidão negra no Brasil, retrocedendo até o que entende ser sua origem, a captura e o comércio de escravos no litoral africano e o traslado dos mesmos em navios negreiros até os portos brasileiros, e em direção oposta, algumas narrativas extrapolaram os quase 350 anos em que vigorou a escravidão negra no Brasil, para apresentar o que consideram as consequências (e para alguns, causas) da escravidão negra no Brasil, como a desigualdade e o racismo.

As razões que orientaram a escolha desta temática devem se a indícios apresentados por algumas pesquisas recentes que buscando investigar as ideias históricas que alunos apresentam sobre a história nacional apontaram para o papel central que elementos relacionados à história da população negra, destacadamente a escravidão, apresentam nas ideias desses jovens, também ao fato de ser uma temática frequentemente abordada nos currículos escolares e consideravelmente divulgada nos meios midiáticos através de ritos nacionais com cobertura televisiva como o carnaval, em filmes, novelas e séries, o que possibilita a aquisição de informações sobre a mesma provenientes de espaços variados, que permitem a construção de conhecimentos prévios, destaca-se ainda a relevância que a temática apresentou para o público alvo da pesquisa, e por fim ao interesse do pesquisador em observar a forma como os estudantes vêm se relacionando e constituindo seus conhecimentos históricos sobre uma das temáticas mais sensíveis da história brasileira, a escravidão negra, que em suas próprias narrativas transparece, em algumas passagens, como um processo que influenciou sobre elementos da realidade social atual.

2.2 DESENHO DE INVESTIGAÇÃO.

De acordo com a questão de investigação, o desenho deste estudo compreendeu a realização de várias atividades inerentes à pesquisa como o levantamento e seleção da historiografia pertinente que deu o suporte teórico e metodológico ao presente estudo; por outro lado, considerando as características do estudo, utilizou-se como um dos procedimentos investigativos o questionamento exploratório para se aperceber a relação dos estudantes com os conteúdos históricos escolares, bem como o questionamento indutivo para estimular a produção de narrativas livres. Neste sentido, elaborou-se o “Questionário socioeconômico” objetivando coligir informações sobre a realidade socioeconômica e cultural dos alunos, uma vez que havia a necessidade de se traçar os perfis dos sujeitos da pesquisa – bairro onde

moram, se a moradia é própria ou alugada, qual a constituição da família, a diversão-cultural e lazer para além da escola. Houve a elaboração de questionamentos exploratórios sobre a relação dos estudantes com os conteúdos históricos escolares estudados, elaboração de questionamento indutivo para a produção de narrativas livres, classificação e agrupamentos dos marcadores históricos constituintes das narrativas, constituição de teorias interpretativas da forma como os estudantes se apropriam de conteúdos substantivos, caracterização dos sujeitos da pesquisa por meio da sistematização dos dados referentes à sua condição socioeconômica e cultural.

2.2.1 Questionamento exploratório (procedimento)

A opção por se trabalhar com as categorias ‘narrativa’ e ‘conceito substantivo’ levou a necessidade de delimitar uma temática histórica para o desenvolvimento do estudo, nesse sentido, como mencionado no primeiro capítulo, a leitura de alguns trabalhos análogos apontavam indícios de que a temática escravidão negra no Brasil poderia se constituir em temática privilegiada para a investigação das ideias históricas de estudantes.

Contudo, essas pesquisas se caracterizavam como estudos de casos sem pretensões generalizantes, nesse sentido, era fundamental a realização de um levantamento preliminar dos conteúdos históricos mais relevantes em nível subjetivo para os alunos, que seriam os sujeitos da pesquisa, para assim se optar pela temática com a qual trabalharíamos nesse estudo. Nesse sentido, optou-se pela solução adotada por Silva e Alegro (2010), que para escolher quais temáticas analisar em seu estudo, lançou aos estudantes da sua pesquisa uma questão aberta onde deveriam responder qual era o tema mais importante da história do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar. Assim, seguindo esse caminho, optou-se por lançar um questionamento exploratório, bem próximo, com o seguinte comando:

- Entre os assuntos que estudou, até hoje sobre a história do Brasil, qual o assunto que mais lhe despertou seu interesse?

Pedi-se ao público-alvo que refletissem por alguns segundos antes de externalizar suas respostas e avisamos que poderiam ser diretos em suas respostas. Com tal questionamento buscava-se uma compreensão, ainda que superficial, da forma como os estudantes participantes da pesquisa se relacionaram com as temáticas históricas trabalhadas durante sua vida escolar. Diversas temáticas foram apontadas pelos estudantes, sendo que, em

alguns casos, os alunos citaram mais de uma temática, no gráfico abaixo, segue a categorização das respostas obtidas:

Tabela 01: questionamento exploratório – conceitos substantivos relevantes para os estudantes.

Entre os assuntos que estudou sobre a história do Brasil, qual assunto despertou mais seu interesse?	
Tráfico negreiro	03
Escravidão negra	06
Descobrimento e Colonização do Brasil	04
Os contatos entre indígenas e colonizadores	02
Escravidão dos povos indígenas	01
A Belle Époque Amazônica	01
A história das mulheres e sua luta por igualdade	01
Carlota Joaquina	01
Nenhum	02
Não soube ou não quis responder	02

Fonte: dados da pesquisa

Podemos perceber que a maioria das temáticas apontadas pelos estudantes refere-se ao período colonial brasileiro, e que em pelo menos nove das respostas a temática escravidão negra no Brasil é citada explicitamente, seja nominalmente ou através de eventos relacionados à mesma como o tráfico negreiro. A forte presença dessas temáticas coincide com algumas das conclusões do estudo de Ribeiro (2012), que aponta para a forte presença nas narrativas de estudantes sobre a história do Brasil do que o mesmo chama de conteúdos canônicos, que chegam aos alunos através de diversas fontes de informação como as falas dos professores, os livros didáticos e as mídias, se caracterizando por estar incorporados à memória coletiva, sendo os mesmos formados por temáticas como ‘o descobrimento do Brasil’, a ‘Colonização’ e a ‘Escravidão’.

Cabe ressaltar que esta averiguação exploratória foi realizada no primeiro contato com a turma dos alunos participantes da pesquisa, quando os mesmo foram informados sobre o interesse em participar do estudo, na ocasião todos os 39 alunos da turma responderam a essa questão, que estava inserida em uma atividade diagnóstica que buscava levantar informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, contudo foram descartadas as respostas dos estudantes que não receberam a autorização dos pais ou responsáveis legais para participar do estudo ou que optaram por não participar do mesmo, respeitando assim suas decisões.

Não houve a discussão de nenhuma temática ou indução de nenhuma forma nas respostas dos alunos. É interessante notar que a temática escravidão negra prevaleceu entre as demais temáticas apontadas, o que se constitui em mais um indício, ainda que novamente pontual, que corrobora com as observações dos pesquisadores sobre a relevância que a temática escravidão negra no Brasil possui para os estudantes, o que parece de fato a constituir em temática privilegiada para se investigar os conhecimentos históricos dos mesmos. Mais à frente apresentaremos algumas possíveis razões para que os estudantes apresentem um notável interesse pela temática escravidão negra.

2.2.2 O questionamento indutivo (procedimento)

O questionamento indutivo teve como propósito levar os estudantes a produzirem narrativas livres sobre a temática escravidão negra no Brasil.

A proposta de produção de narrativas por parte dos estudantes é coerente com a metodologia básica da Educação Histórica, que consiste em dar voz aos sujeitos. Nesse sentido, se compreende que existe uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, sendo as operações mentais que os estudantes realizam para produzir uma narrativa com sentido sobre o passado, janelas para se buscar compreender como os mesmos se relacionam com o conhecimento histórico.

Assim, o questionamento indutivo proposto aos alunos foi o seguinte:

Imagine-se conversando com um grupo de amigos sobre temas da história brasileira, quando você é desafiado (a) a contar a “história da escravidão negra no Brasil”. Como você contaria essa história?

Buscou-se a elaboração de um comando curto e de fácil compreensão, e que fosse proposto de tal forma que possibilitasse aos estudantes desenvolver livremente suas narrativas sobre a temática, pois segundo Husbands (1996 apud Parente, p. 32) ao se propor a produção de narrativas por parte dos alunos o professor deve ter o cuidado de evitar moldar reações ou dirigir emoções em direção a certo relato, devendo criar espaços para os estudantes decidirem crítica e democraticamente sobre as versões ou interpretações apresentadas e, não apenas, considerar os alunos como alvos passivos neste processo.

Todos os participantes da pesquisa produziram uma narrativa, para isso não contaram com material de apoio como documentos, livros didáticos ou com aulas prévias sobre a

temática escravidão negra no Brasil, nesse sentido, trabalhasse com o conhecimento prévio do aluno, que já passou por um longo processo de escolarização e possui vivências e experiências que confluem para a construção do seu conhecimento sobre a temática proposta e que refletem na sua construção narrativa.

Antecedendo a realização das narrativas alguns esclarecimentos solicitados pelos alunos. Entretanto, as narrativas foram produzidas em situação de sala de aula, em uma folha de papel A4 que contava apenas com o questionamento indutivo e quarenta linhas em branco, sendo que os alunos tiveram noventa minutos para a produção das mesmas.

2.2.3 O questionário socioeconômico e cultural (instrumento)

O questionário socioeconômico e cultural teve o intuito de nos possibilitar conhecer e caracterizar os sujeitos da pesquisa, pois os estudos em Educação Histórica compreendem que o conhecimento histórico dos estudantes está marcado pelos diversos elementos que participam do desenvolvimento de seu pensamento histórico, sendo o papel do contexto sociocultural relevante nesse sentido. Assim, o questionário, compostos por questões fechadas e abertas, nos proporcionou dados que foram tabulados e seus resultados apontaram que o público alvo da pesquisa era composto por um grupo heterogêneo.

Esse instrumento de coleta foi entregue aos alunos para ser respondido em suas casas, dado que algumas das questões poderiam exigir que os estudantes buscassem as informações pertinentes com seus pais ou responsáveis. O questionário indagou os alunos sobre aspectos variados buscando coletar informações gerais como a faixa etária dos participantes, o seu gênero, em que grupo étnico racial se inseria e seu rendimento escolar. Além disso, buscou conhecer aspectos das suas vivências e de suas famílias, como a composição familiar, há quanto tempo residem no município de Tailândia, se vivem nas áreas urbanas ou rurais, os diferentes bairros em que vivem e a situação das residências.

Além disso, buscou-se levantar dados relevantes sobre a condição econômica das famílias em que estes estudantes estão inseridos. Assim, os alunos responderam sobre o grau de escolarização de seus pais ou responsáveis, sua inserção no mercado de trabalho e a renda aproximada de suas famílias. Buscaram-se também informações sobre como os estudantes participantes da pesquisa utilizam seu tempo livre fora do espaço escolar e que tecnologias de informação utilizam e com que frequência.

2.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Para responder as questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional começaram a surgir, a partir da segunda metade do século XX, métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente, a saber, os estudos de levantamento e delineamento experimental, o que favoreceu que a investigação qualitativa passasse a ser crescentemente adotada por parte dos investigadores educacionais. Assim, segundo Godoy (1995, p. 20), “atualmente a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Segundo Aguiar e Tourinho (2011), o método qualitativo tem sido amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, notadamente naquelas que envolvem diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmos e para desvelar a dinamicidade escondida nas cenas do ritual cotidiano.

Para Lüdke e André (2015), algumas mudanças foram fundamentais para o crescimento das pesquisas qualitativas no espaço escolar, entre elas o surgimento de novas questões advindas das reflexões sobre os problemas relacionados à prática educacional, e uma nova atitude em relação às pesquisas que atribuiu a subjetividade do pesquisador papel mais ativo na investigação, impulsionando o surgimento de novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelos menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação.

No que se refere às novas problemáticas relacionadas à prática educacional, está à constatação de que o modelo tradicional de ensino, em que o aluno é visto como mero receptor das informações transmitidas pelo professor, já não se adequa mais aos padrões de ensino esperados na atualidade, que reconhece o aluno como um sujeito de conhecimento, e que entende que o aluno é responsável pela construção do seu conhecimento, sendo “o mesmo que determina quando, como e o que aprender de forma singular, respeitando seu tempo e seu potencial” (GREGORIO; PEREIRA, 2012, p. 53).

No tocante as mudanças pelas quais passou o papel que se atribui ao pesquisador nas investigações, que passou a reconhecer a subjetividade do mesmo como elemento inerente a prática da pesquisa, González Rey (2002) defende que na abordagem qualitativa o

pesquisador é um produtor de conhecimento. Assim, a teoria produzida por ele ganha lugar de destaque no que ele denomina de “epistemologia qualitativa”.

Esta mudança de perspectivas em relação ao papel do pesquisador aponta caminhos para se enfrentar o problema da formação predominantemente teórica dos licenciados em oposição à realidade vivenciada na prática da atividade docente no espaço escolar, pois as pesquisas qualitativas no espaço escolar possibilitam a conciliação entre prática de pesquisa e ensino, o que permite a articulação, na figura do professor-pesquisador, entre teoria e prática, formação acadêmica e contexto escolar, o que pode gerar uma mudança nos processos educacionais, na medida em que “o docente passaria a pensar o ensino como processo permanente de investigação e descobertas individuais e coletivas” (QUEIROZ, 2012, 106).

Nesse sentido, as pesquisas de caráter qualitativo passavam a representar uma possibilidade interessante de pesquisa nos espaços escolares. Esta abordagem predominantemente qualitativa vai ao encontro do objetivo deste estudo, que consiste em analisar as narrativas que jovens estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental da escola Guaraci Mendes constroem sobre o conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’. Para tanto, metodologicamente, propus aos alunos questionamentos indutivos que os levaram a produzir narrativas livres, as quais foram analisadas buscando identificar como os mesmos se apropriam e utilizam marcadores históricos na constituição de narrativas sobre o referido conceito e, como aparecem nestas narrativas, às relações entre as diferentes dimensões temporais, pensadas pelos alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 13-14), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas que configuram esse tipo de estudo, cabendo destacar entre elas:

- O fato das mesmas assumirem um caráter descritivo, pois a descrição funciona bem como método de análise e explicitação de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao exame, pois para a mesma todos os dados da realidade são considerados importantes.
- A preocupação com o processo é muito maior do que o produto, pois na mesma o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

- O “significado” que as pessoas dão as coisas e as suas vidas são foco de especial atenção para o pesquisador. Nesse sentido, busca-se capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como o público-alvo da pesquisa encara as questões que são o alvo da investigação.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Ou seja, os pesquisadores não buscam evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo, pois as mesmas vão ser formadas a partir da análise dos dados.

A opção pela pesquisa de natureza qualitativa deveu-se ao entendimento que o estudo em questão não busca confirmar ou infirmar hipóteses, e tão pouco alcançar generalizações sobre as ideias históricas dos alunos que são o público-alvo da investigação, mas busca incidir sobre o que os dados coletados apresentam de único, de particular, buscando os significados das ideias históricas dos alunos participantes da pesquisa dentro de um dado tempo e contexto específico. Nesse sentido, segundo Aguiar e Tourinho (2011), a atenção à singularidade é outro atributo que caracteriza a abordagem qualitativa, pois quando se trabalha com sujeitos, esta é marcada pela subjetividade social e pessoal dos mesmos.

Assim, tenta-se analisar os dados em toda a sua riqueza de uma forma minuciosa, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados, e quando possível e necessário os resultados escritos da investigação conterão citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Em consonância com as pesquisas qualitativas, nesse estudo, valoriza-se o envolvimento do pesquisador no processo de investigação, pois se compreende que a produção do conhecimento nesse tipo de pesquisa resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem na figura do pesquisador, que não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias. Contudo, também não pretende esquivar-se do fato enquanto sujeito partícipe da pesquisa, pois esta, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 34) e que mesmo com nossos esforços “os modelos criados serão sempre uma simplificação grosseira da realidade” (FONSECA, 1999, p. 76).

Cabe ainda destacar que no âmbito da presente investigação qualitativa, adotou-se a estratégia metodológica designada Grounded Theory ou estudo fundamentado nos dados, que apresenta a possibilidade de se construir categorias analíticas a partir dos dados e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que proveem do mesmo e a possibilidade de conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica (TAROZZI, 2011, p. 13).

2.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Tendo em conta os objetivos do estudo que se levou a cabo, importava definir, em primeiro lugar, quem seriam os potenciais participantes na investigação, isto é, qual a população sobre a qual deveria incidir o estudo, haja vista que invariavelmente se trataria de uma população finita. Por razões operacionais, optou-se então por definir uma população de acordo com dois critérios: um primeiro, relacionado ao nível de escolaridade; e o segundo, com um espaço institucional delimitado.

Nesse sentido, a população alvo deste estudo é formada por alunos que estão cursando o último ano do ensino fundamental, na escola Guaraci Mendes, localizada no centro de Tailândia, município do Estado do Pará. A razão para se optar por trabalhar com alunos que estão cursando o 9º ano deve-se ao fato dos mesmos serem jovens adolescentes que já possuem vivências e experiências que se refletem em suas relações com o espaço escolar e o conhecimento histórico, por já terem passado por um relativamente longo percurso escolar, já tendo tido a oportunidade de entrar em contato com o conceito histórico substantivo sobre o qual produziram as narrativas nesse estudo, tanto no espaço escolar como extraescolar, e por apresentarem uma idade mais avançada que os alunos de anos anteriores, o que favorece a elaboração de narrativas mais substanciadas, pois embora não se trate de uma regra, os Estudos em Educação Histórica apontam a tendência de alunos com idades mais avançadas apresentarem ideias históricas mais elaboradas.

A escolha da escola em questão para a realização do estudo deveu-se a alguns fatores, entre eles a localização geográfica da mesma, situada em um bairro central do município, o que permite que a mesma receba alunos dos mais diversos bairros, incluindo alunos provenientes das zonas rurais. Nesse sentido, a escola oferece a possibilidade do estudo contemplar um quadro de alunos heterogêneos do ponto de vista socioeconômico, situação que se mostra desejável, pois os estudos em Educação Histórica apontam a relevância que as interações sociais apresentam para a construção das ideias históricas dos jovens, “o que

ressalta a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem” (CAIMI, 2009, p. 70).

Outro fator preponderante para a escolha da escola em questão foi de ordem prática, consistindo na necessidade de conciliar trabalho e pesquisa durante a realização desse estudo. Assim, a escola Guaraci Mendes era a mais acessível por eu integrar o quadro docente da instituição. Por outro lado, a condição de docente permite-me, por conta da proximidade, contar com o apoio e colaboração dos discentes, do corpo docente, da coordenação pedagógica e da direção escolar.

Assim, este estudo abrangeu uma pequena amostra, 23 alunos do 9º ano, dos quais 13 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 13 e 15 anos. Na tabela abaixo é apresentada a idade dos alunos participantes.

Tabela 02: Faixa etária dos estudantes participantes do Estudo.
Tailândia, PA – fevereiro de 2018.

Idade do estudante	Nº de estudantes
13	01
14	20
15	02
Σ	23

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

2.5 PERFIL DO CAMPO DA PESQUISA - O MUNICÍPIO E A ESCOLA

O município de Tailândia está localizado geograficamente na mesorregião do nordeste paraense e na microrregião de Tomé-Açú/PA. Município relativamente novo, Tailândia alcançou este estatuto com a promulgação da Lei 5.452 de maio de 1988, quando também se formaram outros 17 municípios paraenses.

A origem do município de Tailândia está ligada ao contexto regional da década de 1970, durante o qual o governo militar planejou a expansão capitalista que resultou na reconfiguração espacial da Amazônia. Neste período o governo militar planejou, e implantou, uma série de grandes projetos na região amazônica, sob o discurso de um pretenso vazio demográfico, de desenvolvimento, progresso e da integração efetiva da região ao eixo econômico industrial do país. Uma das estratégias usada foi a política de abertura de rodovias como a Transamazônica e a Rodovia Paulo Fonteles, mais conhecida como PA - 150.

Além da necessidade de integrar a região, o governo militar entendia que era necessário ocupar efetivamente a mesma, considerada um “vazio demográfico”, nesse sentido, foram criadas políticas de migração e incentivo ao deslocamento de pessoas de outras partes do Brasil para a região amazônica. Embora os sucessos dessa política devam ser relativizados, o fato é que diversos novos núcleos populacionais se formaram nesse período, principalmente as margens das novas rodovias, e alguns com o tempo alcançaram o status de município, é o caso de Tailândia do Pará, que teve uma formação rápida como consequência da chegada de uma população de imigrantes pobres, vindos do Nordeste brasileiro, sobretudo do Estado do Maranhão.

Durante a década de 70, uma das consequências do aumento populacional foi à intensificação dos conflitos por terra na região amazônica, segundo Prado (2006, p. 32), o acirramento e o aumento da tensão deviam-se “em grande medida a uma proposta e reforma agrária imposta de cima para baixo, arbitrária em seus objetivos e formato estrutural, e que foi feita na Amazônia a custa de um ‘esquecimento’ histórico e político das populações tradicionais locais”.

Nesse sentido, buscando contornar os problemas agrários presentes no Pará, o governo encarregou o recém-criado Instituto de Terra do Pará (ITERPA), pela execução da política agrária do Pará. Desta forma, para o surgimento da Vila que mais tarde se tornaria o município de Tailândia, a intervenção do ITERPA que visava minimizar a tensão social na região motivada pelos conflitos agrários foi fundamental, pois o Instituto promoveu o cadastramento dos colonos e a administração do projeto de colonização, demarcando as terras devolutas e distribuindo lotes entre os quilômetros 51 e 183 da PA – 150, numa área de 158.400 hectares. Foi em uma das reuniões entre os ocupantes da área e os membros do ITERPA, que um de seus representantes, o tenente Pinheiro teria sugerido o nome ‘Tailândia’ para a vila que surgia em uma referência aos conflitos que ocorriam no país de mesmo nome localizado no sudeste asiático.

Devido às características da origem do município de Tailândia, sua população é formada em grande parte por imigrantes de outras regiões do Brasil, que aqui se inseriram predominantemente no setor primário, principalmente em atividades ligadas ao extrativismo madeireiro e a pecuária. Atualmente, porém, a economia do município se dinamizou e diversificou, passando a ocupar papéis relevantes para a economia do município às atividades comerciais, os serviços públicos e os profissionais liberais, que se apresentam como uma

espécie de classe média em formação. Contudo, os problemas relacionados à falta de emprego afetam grande parcela da população e se agravam devido ao rápido crescimento populacional da cidade.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município no ano de 2010 era de 79.279 habitantes, mas as estimativas do Instituto para o ano de 2017 era que a população chegasse a 103.321 habitantes, apontando para um rápido crescimento demográfico do município, que se configura atualmente como o 18º município mais populoso do Estado e o 1º da microrregião em que está inserido. A renda média mensal dos trabalhadores empregados em trabalhos formais no ano de 2015 girava em torno de dois salários mínimos e meios, contudo o desemprego na cidade apresenta índices altos, assim, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de apenas 11,6%, o que se reflete em dado ainda mais preocupante, o alto percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, que chega a 48,1% da população.

Quanto aos dados sobre a educação, ainda segundo as informações obtidas pelo IBGE, o município de Tailândia contava no ano de 2015 com 78 estabelecimentos de ensino distribuídos entre a zona urbana e rural de Tailândia, sendo 71 estabelecimentos de ensino fundamental que contavam com 15.294 alunos matriculados e sete de ensino médio com 3.684 alunos matriculados. A taxa de escolarização da população entre 6 a 14 anos é de 89,7%, o que coloca Tailândia, quando comparado aos demais municípios do Estado, em uma posição desfavorável, ocupando a posição de 129º entre os 144 municípios do Pará. Outro dado importante a se destacar é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município, que em 2015 apresentava para os anos iniciais do ensino fundamental a média de 4,5, e para os anos finais do ensino fundamental média de 3,7, colocando Tailândia como o 38º município com melhor IDEB no Estado do Pará⁷.

A escola em que o estudo foi realizado pertence à rede municipal de ensino de Tailândia, sendo um dos 71 estabelecimentos de ensino fundamental mantidos pelo poder público municipal. Sua fundação data do dia 2 de janeiro de 2009, dando-se em caráter emergencial devido à necessidade de atender a demanda de alunos dos bairros próximos e provenientes das zonas rurais do município. Atualmente a escola funciona nos períodos

⁷ Os dados apresentados nos dois últimos parágrafos são do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e podem ser acessados no site <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/tailandia/panorama>>

matutinos e vespertinos, atendendo 939 discentes que cursam os anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano⁸.

A escola em questão é referência de ensino no município, fato reconhecido pela comunidade que ao início de cada novo ano letivo pleiteia vagas na instituição para seus familiares, devendo-se o bom desempenho da mesma em parte a gestão escolar comprometida e ao trabalho e qualificação do corpo docente.

2.6 CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA E CULTURAL DO PÚBLICO-ALVO.

A construção de um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes foi realizada com base em informações obtidas através da secretaria e coordenação escolar e dos dados coletados através da aplicação do questionário socioeconômico e cultural que buscou, por meio de questões objetivas e subjetivas, mapear aspectos das condições de vida dos alunos participantes da pesquisa, levantando dados sobre moradia, trabalho, renda, escolarização dos pais e responsáveis. Esse instrumento também buscou identificar hábitos de lazer e atividades realizadas fora do espaço escolar.

Todos os 23 estudantes que participaram da pesquisa e responderam ao questionário são de uma mesma classe e frequentavam o 9º ano do ensino fundamental no ano letivo de 2018. Os demais alunos da classe não obtiveram autorização dos pais ou responsáveis para participar do estudo, não participaram de todas as etapas do estudo por não se encontrar presente no dia da aplicação de algum instrumento de coleta de dados ou não demonstraram interesse em participar.

A amostra que respondeu ao questionário era composta por estudantes com faixa etária entre 13 e 15 anos, sendo a amostra formada por treze alunos do sexo feminino e dez do sexo masculino. Já quanto ao grupo étnico racial aos quais os alunos declaram pertencer temos uma conformação bastante heterogênea, mas com a predominância de alunos pardos, assim, treze alunos se declararam ‘pardos’, cinco ‘brancos’, quatro ‘negros’ e um aluno optou por não responder essa questão. A maioria dos alunos declarou sempre ter vivido no município de Tailândia, sendo que apenas quatro afirmaram já ter vivido em outras localidades. De acordo com as informações fornecidas pela escola, todos os estudantes participantes da pesquisa

⁸ As informações foram obtidas através do Projeto Político e Pedagógico Escolar (PPP) atualizado para o ano de 2018.

apresentavam um aproveitamento escolar global médio. A tabela abaixo mostra os dados e suas percentagens:

Tabela 03: perfil socioeconômico – Grupo étnico-racial dos estudantes participantes do Estudo. Tailândia, PA – fevereiro de 2018.

Grupo étnico-racial	Nº de estudantes.
Amarelo	--
Branco	05
Indígena	--
Negro	04
Pardo	13
Outros.	01

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

A maior parte das famílias dos estudantes é formada por quatro a oito membros (85% das famílias, segundo os dados coletados). Todos vivem em casas próprias, sendo que as moradias dos alunos localizam-se em diversos bairros do município, tanto em bairros centrais quanto em bairros periféricos, embora o maior percentual de alunos resida no bairro onde se localiza a escola, em que foi realizado o estudo, o que se justifica pelo fato da zona urbana do município ser relativamente pequena e também pela busca da comunidade por vagas na escola em questão, conforme tabela abaixo:

Tabela 04: perfil socioeconômico – localidade de residência dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.

Bairro de residência	Nº de alunos
Arboreto	01
Aeroporto	04
Bela vista	01
Centro	01
Fatima I	03
‘Piçarreira’	01
Novo	06
Santa Maria	02
Vila Macarrão	03
Não respondeu	01

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

Ainda a respeito da composição familiar, aproximadamente 75% dos estudantes declarou residir com a família⁹ de origem (pai, mãe e irmãos), um aluno declarou viver com familiares e seis alunos marcaram a opção “outros”, sendo que no espaço destinado a especificação dessa opção, três deles declaram viver apenas com a mãe e irmãos e os outros três declararam viver com a mãe, o padrasto e os irmãos. Nota-se que embora a maioria dos alunos viva com as suas famílias de origem, nos casos em que as mesmas foram decompostas, é sempre a figura paterna que está ausente.

Tabela 05: perfil socioeconômico – composição familiar dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.

Com quem você vive atualmente?	Nº de alunos
Família de origem (mãe, pai e irmãos)	16
Familiares (avós, tios, primos)	01
Outros	06

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

Quanto à renda mensal dos pais ou responsáveis pelos estudantes, 12 declaram acreditar que sua renda familiar girava entre um e três salários mínimos, um aluno acreditava ser de três a cinco, três alunos acreditavam estar entre cinco e sete salários mínimos e sete não souberam ou não quiseram responder a essa pergunta. A maioria das famílias desses estudantes¹⁰ possui renda mensal de até três salários mínimos. A tabela abaixo mostra os dados:

Tabela 06: perfil socioeconômico – renda familiar dos estudantes, Tailândia, PA – fevereiro de 2018.

Renda familiar – salário mínimo	Nº de alunos
Entre 1 e 3 SM	12
Entre 3 e 5 SM	01
Entre 5 e 7 SM	03
Acima de 10 SM	--
Não soube ou não quis responder	07

Valor do salário mínimo em fevereiro/2018 no Estado do Pará: R\$ 954,00
(novecentos e cinquenta e quatro reais)

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

⁹ Na concepção moderna a família se define por um futuro incerto, pois, embora os entraves e constrangimentos sociais estejam presentes, os indivíduos constroem suas histórias.

¹⁰ SCALON, Celi e SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200009. Acesso em 28/12/2019. No presente trabalho usa-se o critério oficial do IBGE.

Outra pergunta foi quanto às profissões dos pais ou responsáveis tendo os dados revelados uma grande variedade nas profissões como cabelereiro, mecânico, chaveiro, caminhoneiro, açougueiro, comerciante, mecânico, motorista, pedreiro, policial, lojista, empresário – entretanto, dois alunos ao invés de indicarem a profissão dos pais e/ou responsáveis pela provisão da família, responderam que aqueles estavam desempregados. Já entre as mães, os dados sobre suas profissões apresentam professoras, técnicas de laboratório, técnica de agropecuária, agente administrativo, artesã, faxineira, empregada doméstica, técnica em mineração, funcionária pública, vendedora de loja e enfermeira. Na tabela abaixo se pode visualizar as profissões:

Tabela 07: perfil socioeconômico – ocupação dos pais-mães e/ou responsáveis

Profissão/ocupação do pai	Nº	Profissão/ocupação da mãe	Nº
Açougueiro	01	Agente administrativa	01
Cabeleireiro	03	Aposentada	02
Caminhoneiro	03	Artesã/ Autônoma/ Vendedora Romanel	03
Chaveiro	01	Dona de casa	03
Comerciante	03	Empregada doméstica	02
Dentista (odontólogo)	01	Empresária	01
Desempregado	02	Enfermeira	01
Empresário	01	Faxineira	01
Lojista	01	Professora	01
Mecânico	01	Técnica em agropecuária	02
Metalúrgico	01	Técnica em laboratório	01
Motorista	01	Técnica em mineração	01
Pedreiro	02	Trabalha no fórum (Funcionária Pública)	01
Policial	01	Vendedora de loja	01
Supervisor de empresa	01	Nenhuma	---
Total	23	Total	22

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

Quanto ao grau de instrução do pai ou responsável, a maior parte dos mesmos apresenta baixo grau de escolaridade. Cinco alunos declararam que o pai ou responsável eram analfabetos ou possuíam o ensino fundamental incompleto, nove deles responderam que os mesmos possuíam o ensino fundamental completo, dois que possuíam ensino médio completo, outros dois indicaram que os pais ou responsável tinham o ensino superior completo e três alunos não quiseram ou não souberam responder. Entre as mães, ou mulheres responsáveis, o grau de instrução apresenta índices melhores, onze alunos declararam que sua mãe ou mulher responsável possuía ensino médio completo, três responderam que as mesmas estavam cursando o ensino superior e duas possuíam o ensino superior completo. Somente dois estudantes declararam que suas mães ou responsáveis possuíam o ensino fundamental

completo e dois que as mesmas possuíam o ensino fundamental incompleto ou eram analfabetas. Apenas um aluno não soube ou não quis responder sobre o grau de escolaridade de sua mãe ou mulher responsável.

Tabela 08: perfil socioeconômico – escolaridade dos pais e/ou mãe ou responsáveis dos estudantes

Escolaridade	Pai	Mãe
Níveis	Nº	Nº
Analfabeto e/ou ensino fundamental incompleto	05	02
Ensino fundamental completo	09	02
Ensino médio incompleto	01	01
Ensino médio completo	02	11
Ensino superior incompleto	01	03
Ensino superior completo	02	02
Não soube ou não quis responder	03	01
Total	23	22

Fonte: dados da pesquisa
Tabela elaborada pelo autor

Visando conhecer mais sobre as atividades dos estudantes fora do espaço escolar e as ferramentas utilizadas para ter acesso a informações e sobre o que faziam com os seus tempos livres, obteve-se uma multiplicidade de respostas sobre “o fazer no tempo livre”, porém, destaca-se as mais frequentes: navegar na internet (11), assistir televisão (8), praticar esportes (6), passear (4), ouvir música (3). Alguns alunos indicaram mais de uma atividade. Nas respostas chama atenção que a internet se configura como uma importante fonte de informação na vida desses estudantes, principalmente no acesso às redes sociais, filmes, etc.

Percebe-se que os meios de informação de massa são bastante presente nas vidas desses estudantes, assim, buscando compreender melhor essa relação com as tecnologias de informação e comunicação, foram perguntadas aos alunos participantes do estudo com que frequência assistem TV e acessam a internet. Assim, quatorze alunos afirmaram assistir TV todos os dias; oito alunos assistem apenas às vezes e um aluno afirmou não assistir televisão. Quanto ao acesso à internet, onze alunos afirmaram acessar a internet todos os dias; oito alunos acessam com pouca frequência e apenas quatro alunos afirmaram não ter acesso à internet em casa. A leitura é uma atividade pouco realizada, apenas cinco informaram ler livros frequentemente.

3. NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

3 NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

3.1 ANÁLISE DOS MARCADORES HISTÓRICOS

Nesse momento passamos para a análise dos escritos coletados através da aplicação do principal instrumento de recolha de dados utilizado nesse estudo, o questionamento indutivo, que através de um comando claro e direto solicitou que os estudantes participantes do estudo produzissem uma narrativa sobre a história da escravidão negra no Brasil. Assim, o questionamento indutivo proposto aos alunos foi o seguinte:

Imagine-se conversando com um grupo de amigos sobre temas da história brasileira, quando você é desafiado (a) a contar a “história da escravidão negra no Brasil”. Como você contaria essa história?

As pesquisas em Educação Histórica no Brasil têm dedicado especial atenção às investigações sobre as narrativas históricas dos estudantes, por entender que é importante levar em consideração às perspectivas de quem aprende, para partindo dos conhecimentos prévios dos mesmos, buscar caminhos para compreender as formas como se relacionam com o conhecimento histórico e assim poder transformar suas ideias na direção de um conhecimento histórico mais elaborado, que tem como objetivo principal o desenvolvimento de formas de consciência históricas mais complexas que permitam aos jovens estabelecer relações temporais que os ajude a se orientar nas suas vidas.

Nesse sentido, adotam as perspectivas teóricas do historiador Jörn Rüsen, para quem a narrativa histórica seria a face material da consciência histórica, ou seja, através das narrativas seria possível acessar a forma como se estruturam as consciências históricas dos indivíduos, dado que a consciência histórica seria o resultado de uma soma de operações mentais que são exteriorizadas através da narrativa. Assim, seria pela análise de uma narrativa histórica que se teria acesso ao modo como os indivíduos concebem o passado, os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história, espelhando, portanto certo tipo de consciência histórica, ou seja, relações que o indivíduo encontra entre as dimensões temporais no plano social e individual. Dito de outro modo, a narrativa seria, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência temporal.

A narrativa assim adquire uma importância singular neste estudo, pois é através dela que buscamos ter acesso aos conhecimentos e formas de compreensão histórica dos jovens. Nesse sentido, aquiescemos à premissa de Jörn Rüsen, que considera que as abordagens teórico-metodológicas da consciência histórica precisam levar em conta que esta consciência se expressa em narrativas estruturadas do passado, cuja coleta e análise das ideias dos sujeitos investigados são a base para o estudo desse tema, qualquer que seja o método empregado. É nesse sentido que buscaremos desenvolver nossa análise sobre as narrativas que os estudantes produziram a cerca do conceito histórico substantivo ‘Escravidão negra no Brasil’.

Participaram da atividade de elaboração das narrativas 23 estudantes, todos de uma mesma turma de um 9º ano da escola onde o estudo foi realizado. O público alvo da pesquisa se constituiu por 10 estudantes do sexo masculino e 13 do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre 13 e 15 anos. A elaboração dessas narrativas ocorreu durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2018, após conversa prévia com os alunos sobre o interesse que participassem da mesma e de obtida a autorização dos pais ou responsáveis.

A partir da análise dos escritos coletados e das questões que emergiram ao tentar compreender os significados atribuídos pelos estudantes a história da escravidão negra no Brasil, foi possível perceber as especificidades e as potencialidades apresentadas para a identificação de indícios de operações mentais básicas do pensamento histórico inerentes ao trabalho com esse material, como por exemplo, as operações de rememoração e de interpretação da experiência temporal praticadas pelos estudantes a fim de produzir narrativas com sentidos.

Para a organização, identificação e análise dos dados adotou-se como procedimento inicial a digitação das 23 narrativas produzidas pelos estudantes, seguida de uma leitura exploratória, onde foi possível ter uma primeira visão da forma como os alunos apreendem e mobilizam seus conhecimentos sobre a escravidão negra no Brasil, passando assim para um próximo passo que consistiu na identificação e análise dos elementos estruturantes selecionados nas narrativas, sendo estes: os conteúdos substantivos, os personagens/agentes históricos e os marcadores temporais e espaciais presentes nas narrativas. Os marcadores históricos selecionados foram organizados em quadros analíticos que permitiram a identificação da forma como os estudantes os mobilizaram e utilizam para a constituição de suas narrativas.

Após esse tratamento foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos elementos constituintes das narrativas, interpelando-os conceitualmente e relacionando-os aos construtos teóricos balizadores da pesquisa, procurando assim compreender como os estudantes articularam narrativas sobre a história da escravidão negra no Brasil a partir do comando indutivo proposto pelo instrumento de pesquisa. Assim, a compreensão da estrutura narrativa dos estudantes partiu da identificação dos elementos:

1. Marcadores históricos / conteúdos substantivos – entendidos como os conteúdos, as temáticas e acontecimentos que estão presente nas narrativas dos estudantes e formam a substância da história que produziram.
2. Marcadores conceituais / conceitos históricos – está relacionada à presença de reflexões sobre conceitos históricos que envolvem noções gerais e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço.
3. Personagens / agentes históricos pessoais e sociais – refere-se à presença e forma como os sujeitos históricos, sejam individuais ou sociais, são inseridos nas narrativas dos estudantes e que papéis desempenham nas mesmas.
4. Marcadores espaciais – são as referências a espaços locais, regionais, nacionais ou mundiais e também os espaços em que se encontram ou ao qual são destinados os ‘senhores’ e ‘escravos’ nas narrativas.
5. Marcadores temporais – são os elementos que os estudantes utilizam para representar a temporalidade em suas narrativas, como: cronologia (datações: séculos, década, ano) e expressões que indicam passagem de tempo.

3.2 MARCADORES HISTÓRICOS: CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS

O primeiro elemento analisado no conjunto de escritos produzidos pelos estudantes são os marcadores históricos – conteúdos substantivos, que expressa mais diretamente o “conhecimento substantivo”, ou seja, temáticas, assuntos e acontecimentos da história da escravidão negra no Brasil que os estudantes privilegiam, ou mais precisamente o que ficou evidenciado nas narrativas construídas pelos estudantes participantes da pesquisa no momento da realização da narrativa, pois, deve-se lembrar que a coleta de tal material deu-se numa situação específica – no ambiente escolar, mas não como atividade comum do seu cotidiano, não se tratava de um assunto trabalhado previamente, possuindo um limite de linhas e tempo para sua execução e que objetivava produzir conteúdo para uma pesquisa – o que implica não

podemos considerar seus escritos como ‘o conhecimento’ que possuem sobre a escravidão negra no Brasil, mas como uma narrativa que representa como acionam e estruturam seus conhecimentos históricos sobre a temática escravidão dentro de uma dada situação.

Esses marcadores históricos expressos nos conteúdos de suas narrativas são compreendidos como conhecimento histórico substantivos oriundos da memória histórica construída pela formação histórica e pela aprendizagem escolar. Nas produções dos alunos é possível encontrar variações na quantidade e diversidade de conteúdos históricos substantivos que as compõem, contudo algumas temáticas e assuntos são frequentemente abordados, estando presente, de forma mais ou menos elaborada, em praticamente todas as narrativas, o que sugere fazer parte do ‘núcleo central¹¹’ da representação que os mesmos fazem sobre o que foi a escravidão negra no Brasil.

A tabela abaixo apresenta a forma e frequência com que os conteúdos substantivos compuseram os escritos dos estudantes, e permite uma visão previa dos conteúdos que mereceram papel de destaque nas narrativas:

¹¹ Campos (2009), baseando-se em pensadores como Abric (1994), analisa as representações que estudantes constroem sobre a escravidão negra no Brasil se valendo do conceito de ‘núcleo central’, que seria composto por um ou mais elementos que dariam significado a representação, pois seria a parte mais estável e resistente das representações.

Tabela 09: questionamento indutivo – marcadores históricos: conteúdos substantivos

Marcadores Históricos – conteúdos substantivos		
Conteúdos substantivos	Caracterizações	Nº de Incidência¹²
Caracterização da vida sob a escravidão.	Trabalho <i>“trabalhavam em tudo, como lavradores, cozinheiros, prestadores de serviços” “trabalhavam dia e noite” “trabalhavam sem salários, sem direitos”</i>	18
	Castigos <i>“apanhavam no pelourinho” “morriam torturados, de fome” “ficavam expostos ao sol”</i>	16
	Cotidiano <i>“comiam pouco, vestiam panos velhos” “as senzalas seriam suas casas” “as mulheres sofriam abusos sexuais”</i>	12
	Resistência <i>“dançavam a capoeira e adoravam seus deuses” “fugiam para os quilombos onde viviam de acordo com sua cultura”</i>	09
O tráfico negreiro e suas condições	<i>“os portugueses invadiam e traziam os africanos nos barcos negreiros” “as viagens duravam vários dias ou meses” “os escravos morriam por fome, sede, doenças ou brigas”</i>	14
O pensamento racista da época	<i>“sofriam preconceito simplesmente por ser negro” “havia muito racismo, acreditavam que os negros da África eram inferiores aos europeus”</i>	09
Legislação abolicionista	<i>“Lei Eusébio de Queiroz que impedia o tráfico de escravos” “o fim definitivo da escravidão foi com a Lei Áurea (1888) assinada pela princesa Isabel filha de D. Pedro II”</i>	09
O pensamento racista no presente	<i>“Até hoje existe preconceito, as pessoas julgam as outras pelo cabelo ou cor da pele”</i>	07
Chegada dos portugueses	<i>“no ano de 1500, Pedro Álvares Cabral veio com seus amigos (...) começaram a invadir o Brasil”</i>	06
O comércio de escravos no Brasil	<i>“quando chegavam ao Brasil, ficavam em um tipo de comércio expostos para os compradores”</i>	04
A escravidão indígena	<i>“a escravidão (...) começou pelos índios” “os índios também sofreram nas mãos dos portugueses”</i>	02
Representações de escravos nas novelas	<i>“a Escrava Mãe era considerada uma escrava por sua cor e era humilhada por outras pessoas brancas”</i>	02
Sistema socioeconômico	<i>“o sistema socioeconômico daquela época era o feudalismo, que mais tarde foi trocada pelo capitalismo”</i>	01
A vida dos negros na África	<i>“Muito tempo atrás os negros viviam a sua liberdade com sua cultura”</i>	01
A biografia de Nelson Mandela	<i>“Nelson Mandela combateu a opressão da elite branca (...)”</i>	01

Fonte: Dados da pesquisa.

¹² As incidências indicam o número de narrativas em que os conteúdos substantivos em questão surgiram.

Os estudantes abordaram em suas narrativas diversos aspectos relacionados ao período da vigência do sistema escravista, dentre esses estão temas ou acontecimentos relacionados ao tráfico negreiro, as causas da escravidão, as relações sociais entre senhores e escravos, as diversas formas de trabalho realizado por homens e mulheres escravizados, a condição social do escravo, aspectos relacionados à mentalidade da época, na visão dos alunos marcadamente racista, entre outros. Contudo, cabe destacar que embora o conteúdo das narrativas se foque principalmente em descrever como seria a vida cotidiana dos escravos no Brasil, parte dos alunos sente a necessidade de, para explicar a existência da escravidão, retroceder sua narrativa até o período do ‘descobrimento’ do Brasil pelos portugueses ou ao período da ‘invasão’ e comércio de escravos na África. Além disso, alguns alunos (7) não se limitaram a encerrar sua narrativa apresentando a abolição como o marco histórico que representou o fim da escravidão no Brasil, mas realizaram um salto temporal para o presente, onde apresentam alguns aspectos da realidade como sendo heranças da escravidão, entre eles a desigualdade social e o racismo.

Foi possível identificar nos conteúdos substantivos presentes nas narrativas o destaque dado para alguns assuntos, entre eles estão aqueles que caracterizam como seria a vida sob a escravidão – que foca em aspectos relacionados à vida do escravo marcada pelo trabalho exaustivo, condições paupérrimas marcadas por abusos e os castigos físicos – e o tráfico negreiro, onde se denuncia as péssimas condições em que essas viagens eram realizadas. Os trechos de narrativas abaixo reúnem de forma exemplar a abordagem que alguns alunos destinaram a essas questões:

Trafico negreiro

Existiam muitos tráficos de escravos que eram feitos em navios negreiros. Esses navios negreiros eram muitos, mais muitos ruins, eles embarcavam na África e desembarcavam aqui no Brasil, essas viagens demoravam vários dias e até meses para ser feitas, por isso, porcentagem dos escravos morriam, de doenças, brigas entre escravos, às vezes eram mortos pelos donos do navio e etc. (Bruno, 13 anos).

(...) tudo começava pela viagem, vinham amarrados e com condições precárias, tratados como lixo ou objetos (...) (Débora, 14 anos).

A escravidão negra no Brasil começou quando os portugueses chegaram no Brasil. Depois de algum tempo começaram a trazer escravos da África para fazer todo o trabalho pesado (...) (Jéssica, 14 anos).

A maior parte das narrativas produzidas pelos estudantes (15) busca apresentar o desenvolvimento dos acontecimentos de forma organizada, partindo de uma provável origem para o desfecho ou heranças da escravidão no Brasil, isso implica em parte o destaque dado pelos alunos à questão do tráfico negreiro, pois o mesmo se configura no ponto de partida para muitas das suas produções (14), por representar um marco histórico que ao mesmo tempo explica de onde provinham os escravos – África – e a forma como eram inseridos ao território brasileiro, através das viagens realizadas pelos barcos ou navios negreiros. Uma parcela dos alunos que não iniciou suas narrativas dessa forma retrocedeu ainda mais, relacionando o início da escravidão no Brasil com a chegada dos portugueses no território, o início da colonização e a necessidade de mão-de-obra (06).

As explanações sobre o tráfico negreiro nas narrativas vão desde rápidas menções, que apresentam o tráfico como o meio pelo qual os escravos eram inseridos no Brasil (09), até descrições mais elaboradas que buscam apresentar as condições em que o tráfico de escravos era realizado (05), assumindo em alguns momentos um tom de denúncia das consequências dessas viagens para os africanos escravizados, que parecem se chocar com os valores da sociedade contemporânea, como encontramos no trecho da narrativa do aluno Bruno¹³, de 13 anos, citada acima, e também na narrativa da aluna Sófia, quando afirma que “as viagens duravam dias e as condições em que essas pessoas viajavam eram precárias”, apontam também como problemas dessas viagens o fato dos escravos passarem fome, sede, adoecerem e muitas vezes acabar morrendo. Além disso, nas passagens em que os alunos se referem ao tráfico de escravos, apontam para a forma como os portugueses percebiam e tratavam os escravos, eram “mortos pelos donos dos navios” (01) e “tratados como lixo ou objetos” (02).

Caracterização da vida sob a escravidão – Trabalho.

A escravidão começou no Brasil no século XVI, e é marcada pela exploração da mão-de-obra de negros trazidos da África e transformados em escravos no Brasil pelos europeus e colonizadores do país. Esses escravos eram utilizados principalmente na agricultura mexendo com cana-de-açúcar e no minério. Muitos deles também desempenharam serviços domésticos e urbanos. (Paulo, 14 anos).

Naquele tempo os escravos homens, trabalhavam geralmente em trabalhos braçais, como a colheita de café e de cana-de-açúcar e as mulheres escravas trabalhavam geralmente em trabalhos caseiros como lavar, costurar entre outros. (Henrique, 14 anos).

(...) usaram os negros, os obrigaram a trabalhar para eles sem um salario, sem direitos. (Joana, 14 anos).

¹³ Os nomes utilizados são fictícios, pois no termo de consentimento livre e esclarecido assinados pelos estudantes e seus responsáveis ficou garantida a preservação da identidade dos mesmos.

As narrativas produzidas pelos estudantes sobre o que teria sido a escravidão negra no Brasil não se focam em caracterizações políticas e econômicas do regime escravista, mas destacam uma espécie de caracterização de como seria a vida da população escrava, marcada por um cotidiano de exploração e sofrimento, sendo este aspecto o que ganha mais espaços nas narrativas dos alunos. Nesse sentido, os aspectos da vida dos escravos que são ressaltados são o trabalho (18), os castigos (16) e as péssimas condições em que os escravos viviam (12), sendo que esses três elementos aparecem comumente relacionados nas narrativas, assim, considera-se necessário analisá-los tanto individualmente quanto em suas imbricações.

O trabalho é o elemento mais referenciado como característico da vida sob a escravidão, sendo representado nas narrativas dos alunos como um trabalho compulsório, exaustivo e degradante. Contudo, embora as referências ao trabalho estejam de modo explícito ou implícito presentes em praticamente todas as narrativas, elas se dão de forma genérica e superficial. Em suas narrativas, as descrições sobre o trabalho escravo focam principalmente em relatar quais atividades eram desempenhadas pelos escravos (12), assim, embora alguns alunos destaquem que os escravos se prestavam a todo tipo de serviço (02), exemplificam predominantemente o trabalho do escravo realizado na zona rural (10), seja de forma mais genérica, quando apontam o trabalho na “lavoura”, no “roçado”, ou mais específico, quando afirmam que os escravos trabalhavam na “colheita de café e da cana-de-açúcar”, apenas o aluno Paulo apresentou a diversidade de trabalhos em que os escravos eram utilizados, ao afirmar que embora a principal atividade realizada pelos escravos fosse à ligada a agricultura, os mesmos também eram utilizados em outros serviços como a mineração, serviços domésticos e urbanos.

Nas suas narrativas, os alunos também apresentam as diferenças entre o trabalho realizado pelos escravos do sexo masculino e feminino (07), nesse sentido, enquanto na zona rural os escravos homens desempenham os serviços ligados ao plantio e colheita nas grandes plantações, as escravas mulheres, embora também possam trabalhar nos serviços da lavoura (03), trabalham preferencialmente na casa-grande, onde realizam os serviços de natureza doméstica, ou seja, limpar, cozinhar, ou servir como amas-de-leite (06). Além de descrever as atividades realizadas pelos escravos, os alunos se preocupam em destacar as condições em que esses trabalhos eram realizados, assim, para reforçar a ideia de que se tratava de um trabalho exploratório, os alunos buscam nas características do trabalho atual (04) elementos que se contraponham ao trabalho em condições de escravidão, destacando que os escravos “não possuíam direitos”, sendo obrigados a trabalhar “sem receber remuneração” ou “salário”,

apenas a narrativa do aluno Alan destoa das demais, pois afirma que “os escravos trabalhavam em troca de baixos salários”. O trabalho realizado pelos escravos também é associado a uma situação degradante, pois como aponta a aluna Estefani, de 15 anos, “os [escravos] que iam para o plantio eram feridos e humilhados e os que eram levados para a casa-grande também eram feridos e humilhados”, e também é associado ao castigo físico, pois segundo o aluno Gabriel, de 14 anos, “lá, eles trabalhavam bastante e em alguns casos quando não conseguiam mais trabalhar de cansaço, apanhavam a chicotadas”.

Castigos físicos

Vários escravos morriam torturados, de fome, sede ou outra coisa, apanhavam até a morte, eram chicoteados. (...) Se uma escrava não fazia o trabalho direito elas eram castigadas de uma forma cruel, eram amarradas a um tronco e chicoteadas. (Andréia, 14 anos).

Muitas das vezes as mulheres sofriam abusos sexuais de seu patrão e o homem ficava exposto ao sol por muito tempo. (Débora, 14 anos).

Quando cometiam algum erro eram punidos com chicotadas ou até mesmo a morte. (Wilson, 14 anos).

Nas narrativas produzidas por esses estudantes à escravidão é marcada pelo sofrimento, seja devido à humilhação ligada a inferioridade atribuída ao negro, seja devido aos castigos físicos impostos aos escravos. A menção aos castigos físicos é frequente nas narrativas (16), em algumas, eles parecem se tratar de algo cotidiano na vida dos escravos (06), que não necessita uma causa aparente para que ocorra, em outras, contudo, os castigos físicos são apresentados como decorrentes de situações específicas, ligadas as atitudes tomadas pelos escravos, nesse sentido, a principal causa associada aos castigos que os escravos recebiam está ligada ao trabalho (09), castigados são os escravos que “desobedecem ao feitor ou ao senhor”, que “não executa seu trabalho direito”, que “se recusa a trabalhar”, que cansado diminui o ritmo do seu trabalho, ou ainda o escravo que ao tentar fugir é apanhado e sofre as consequências do seu ato.

Quanto aos castigos, o mais mencionado pelos estudantes é o “pelourinho” ou “ser amarrado ao tronco e chicoteado” (06). No estudo de Siman (2005), realizado com 36 crianças entre 9 e 11 anos de idade a representação da vida do negro na escravidão como a de um sujeito amarrado ao tronco e sendo chicoteado ganhou um espaço de centralidade, segundo ele isso pode estar associado à famosa pintura de Debret de 1835, intitulada “execução de pena de açoite”, pois sua reprodução pode ser vista nos livros didáticos, nos filmes, nas séries e telenovelas, tornando-se uma imagem canônica. Outros castigos citados

pelos estudantes são: “ser deixado exposto ao sol” (01), passar “fome” e “sede” (02), ou de forma mais genérica ser ‘torturado’, ‘maltratado’, ‘castigado’ ou ser morto (04). Cabe ainda destacar que no caso das mulheres a referência aos abusos sexuais que sofriam por parte de seus “patrões” e “feitores” é frequente (07), ora transparecendo que os mesmos se tratavam de uma forma de castigo, ora que se tratavam do cotidiano das escravas mulheres.

Também o estudo de Campos (2009) evidencia o destaque que a associação entre escravidão e o sofrimento recebe nas narrativas dos estudantes, em seu estudo com sessenta e um alunos entre 15 e 19 anos, do total de 61 narrativas analisadas agrupou 26 delas na categoria que denominou de ‘imaginário do tronco’, ou seja, textos que apresentaram a violência e o sofrimento como a marca fundamental da escravidão, parecendo entender que esses seriam os pilares e a base sobre a qual o sistema escravista se desenvolveu no Brasil. novamente aqui a imagem do tronco ganha espaço central nas narrativas, sendo apresentada pela autora como o símbolo da violência e do sofrimento. A vida do escravo assim parece estar restrita ao trabalho forçado e excessivo, aos castigos e, em alguns casos, as tentativas de fugas e rebeliões.

Nessas narrativas, embora os castigos sejam entendidos principalmente como forma de punição por infrações cometidas pelos escravos, destaca-se também a severidade da aplicação desses castigos (06), nesse sentido, os alunos parecem associar os castigos tanto como uma medida de correção, quanto com uma forma de caracterizar o senhor como um indivíduo cruel. Assim, nessas narrativas os estudantes reforçam a severidade do castigo através de expressões como “eram castigados de forma cruel”, “apanhavam até a morte” ou “apanhavam até quando o fazendeiro mandasse parar”.

Cotidiano da vida sob a escravidão.

A maioria dos escravos recebia péssimo tratamento, comiam alimentos de péssima qualidade e dormiam nas senzalas e às vezes recebiam castigos físicos. (Paulo, 14 anos).

(...) lhe davam comida e na verdade praticamente restos de comida, e davam roupas velhas (eu acho que possa ter sido assim, pois não me lembro dessa história dos escravos). (...) as mulheres negras trabalhavam, elas que faziam as comidas dos seus patrões, elas eram também tratadas com muito preconceito, por ser mulher e ainda mais por ser negra (...) elas trabalhavam sem receber, só moravam provavelmente em algum quarto nos fundos da casa ou dentro em algum quartinho velho. Isso que eu acho que possa ser a escravidão no Brasil. (Marina, 14 anos).

(...) as pessoas brancas se achavam superiores às pessoas negras, essas pessoas que se achavam superiores geralmente eram donos de fazenda; comercio; homens de grandes terras, etc. (Cléber, 14 anos).

(...) eles eram considerados pessoas sem alma essas pessoas eram também humilhadas por causa da sua cor, os escravos eram muito humilhados trabalhavam dia e noite até o ponto de morrer, muitas dessas pessoas conseguiram fugir (...). (Maria, 14 anos).

Como exposto, nas narrativas produzidas pelos estudantes, destaca-se as descrições sobre a vida cotidiana do escravo, marcada principalmente pelo trabalho compulsório e exaustivo e a presença de castigos físicos como consequência de condutas inapropriadas por parte dos escravos. Contudo, alguns estudantes também buscaram caracterizar quais seriam os aspectos da vida durante a vigência do regime escravista, nesse sentido, apresentam elementos ligados à condição de vida paupérrima dos escravos (12), pois viviam em “senzalas”, “barracas” sem higiene, “comiam pouco” e suas “vestes eram panos velhos”, além disso, era uma vida marcada pelo sofrimento, não apenas devido às condições materiais, mais as circunstâncias emocionais, pois sentiam saudades de seu ‘país’ (01), desejavam sua ‘liberdade’ (03) e tinham que conviver com o estigma do ‘preconceito’ (08). Na narrativa da aluna Marina, é possível perceber que a caracterização que faz da vida na escravidão estabelece analogias entre a vida de uma escrava doméstica com a condição de algumas mulheres que trabalham como domésticas na atualidade, ao afirmar que as escravas “moravam provavelmente em algum quarto nos fundos da casa ou dentro em algum quartinho velho”, prática que ainda é comum e que foi representada, por exemplo, no filme nacional dirigido por Anna Muylaert, “Que horas ela volta”.

Além disso, é possível perceber uma superficial exposição de como se explicava a relação entre senhores e escravos, em que os senhores, diferiam dos escravos por serem brancos, o que para os valores racistas da época, no entender dos alunos, explicava o porquê

do português se sentir superior ao escravo negro, e por serem homens ricos, proprietários de grandes fazendas e casarões. Já os escravos são caracterizados de acordo com os atributos que os seus senhores esperam deles, nesse sentido, o escravo deve ser forte, saudável, trabalhador e as escravas limpas e bonitas. Apenas dois estudantes apontaram para a possibilidade dos escravos se destacarem mesmo dentro do regime escravista, segundo o aluno Gabriel, alguns escravos se destacavam por possuírem habilidades que eram vetadas ao negro naquela época, como saber ler e escrever, já o aluno Marcelo associou de forma anacrônica um personagem histórico contemporâneo, o líder do movimento contra a Apartheid na África do Sul, Nelson Mandela a escravidão, afirmando que o mesmo viveu sobre ao regime de escravidão e se tornou um advogado que combateu a opressão da elite branca na África do Sul. O que levou o aluno a associar Mandela à escravidão pode estar ligado ao fato do mesmo ter sido um preso político por 27 anos ou o simples fato de ser negro.

Resistência escrava

(...) mas sempre que via uma oportunidade par fugir atrás da liberdade fugiam, mas quase sempre eram pegos e levados para o pelourinho. (Adriana, 14 anos).

Quando conseguiam fugir moravam em quilombos, e lá viviam de acordo com sua cultura. (Joana, 14 anos).

Eles tentavam resistir à escravidão nos poucos momentos livres dançavam a famosa capoeira, (...) Eles continuavam adorando seus deuses africanos, mas infelizmente eram reprimidos. (Estefani, 15 anos).

As referências a formas de resistência a escravidão por parte dos escravos surge em nove (09) narrativas, na maioria delas (07) a fuga é a forma que os escravos encontram de resistir, pois através dela almejam alcançar a liberdade perdida. Os escravos parecem buscar constantemente o recurso das fugas, o que fica exemplificado em passagens como as da narrativa da aluna Adriana, de 14 anos, que afirma que “os escravos sempre que via uma oportunidade par fugir atrás da liberdade fugiam”, e na passagem da narrativa da aluna Daniela, de 14 anos, quando afirma que “muitos tentavam fugir”, contudo, os alunos relativizam o sucesso e as consequências dessas fugas, apontando que muitas delas falhavam e que a pena por ser capturado era o pelourinho, ou ainda apontando as tentativas de resistência marcadas pelo total fracasso, como na narrativa do aluno Humberto, também de 14 anos, quando afirma que “eles tentavam resistir, mas não deu em nada além de morte e sofrimento para eles”. Contudo, a fuga também poderia ser coroada com o sucesso, nesse caso os alunos apontam os quilombos como o lugar onde os escravos fugitivos passavam a viver

(04), sendo este representado como um lugar onde os escravos reestabeleceriam os laços com a sua cultura original (03), alguns elementos são citados como constituinte dessa cultura, como o jogo de capoeira (01).

A fuga e a vida em quilombos baseada na sua cultura ancestral é uma forma de resistência que implica sair da condição de escravo, contudo, alguns alunos (02) também apontaram para a possibilidade de resistir mesmo vivendo sob a égide da escravidão, nessa direção a resistência se dá através da sabotagem do trabalho, como apontou o aluno Wilson, de 14 anos, que disse que “muitos [escravos] quebravam as ferramentas de propósito só para ter um segundo de descanso”, ou através da utilização de seu tempo livre para se dedicar a atividades do seu interesse, apontando para a possibilidade do escravo possuir um espaço de ação, como ficou representado pela aluna Estefani, de 15 anos, que afirmou que os escravos “nos poucos momentos livres dançavam a famosa capoeira” e “continuavam adorando seus deuses”. Contudo a aluna aponta que os senhores viam com desconfiança essas práticas e as reprimiam.

Legislação abolicionista

A escravidão passou por muitas leis que impediam mais ainda certos grupos de pessoas de serem escravos, podemos citar a Lei do Sexagenário que impedia as pessoas com mais de 60 anos de serem escravos. Mas o fim definitivo da escravidão foi com a Lei Áurea (1888) assinada pela princesa Isabel filha de D. Pedro II. (Bruno, 13 anos).

Só quando a princesa Isabel deu uma lei, a princesa foi quem libertou os negros, escrava que engravidava e seus filhos tinham liberdade, até que libertou todos os escravos, mas ainda eram massacrados. (Daniela, 14 anos).

A escravidão no Brasil diminuiu um pouco por causa da lei Áurea e pela pressão de outros países, pois se existissem mais consumidores livres e assalariados eles teriam mais clientes e lucro. (Wilson, 14 anos).

Para além das fugas, parte dos estudantes (09) apontam as leis abolicionistas como o caminho trilhado para a liberdade. Embora algumas narrativas apresentem maior elaboração quanto à legislação abolicionista, elas são unânimes em apontar a Lei Áurea como um marco histórico, embora apresentem divergência quanto ao real alcance dessa lei, pois se para alguns ela representou o fim definitivo da escravidão no Brasil (04), para outros a lei Áurea apenas atenuou os efeitos da escravidão (04), o que pode ser notado nas narrativas do aluno Gabriel, que aponta que “mesmo com a assinatura da lei áurea aconteceram tráfico de escravos ilegalmente”, ou da aluna Daniela, que diz que mesmo após a abolição “os escravos (...) ainda

eram massacrados”. Também aparecem citadas, embora com menor frequência a Lei do Ventre-Livre (03), a Lei do Sexagenário (02) e a Lei Eusébio de Queiroz (01), acompanhadas de explicações abreviadas dos papéis que desempenharam.

Alguns alunos não se limitam a citar a Lei Áurea como responsável pelo fim da escravidão no Brasil, apresentando de forma mais clara entender que as mudanças legais em torno da escravidão aconteceram progressivamente, dentro do longo período de vigência da mesma (02), nesse sentido temos as narrativas dos alunos Bruno, citada acima, e as do aluno Henrique, que afirma que “*depois de muito tempo de escravidão as coisas começaram a mudar, muito vagarosamente. Primeiro foi declarada a lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário (...) e finalmente após muito tempo a Lei Áurea foi declarada, que aboliu de vez a escravidão*”.

Os estudantes, contudo, não apresentam as causas que teriam levado a progressiva aprovação das leis abolicionistas e ao consequente fim da escravidão, apenas o aluno Wilson apresenta elementos explícitos nesse sentido, quando afirma que a escravidão caminhou para o fim devido à “pressão de outros países”, que movidos por seus interesses econômicos desejavam que “existissem mais consumidores livres e assalariados”, pois assim “eles teriam mais clientes e lucro”. No geral, o fim da escravidão parece ser uma consequência natural da passagem do tempo e mudanças sociais, e da atitude de um agente individual, a “filha de D. Pedro II, a princesa Isabel” (04), que, pois fim ao sofrimento e humilhação que os escravos passavam, como aparece na narrativa da aluna Daniela que diz que “alguns [escravos] eram mortos por causa que queria sua liberdade. *Só quando a princesa Isabel deu uma lei, a princesa foi quem libertou os negros*”.

Outro elemento que merece destaque nas narrativas dos estudantes está ligado a ideias e práticas sociais que atribuem aos “portugueses/brancos/senhores”, a existência de um forte pensamento racista na época da escravidão. Abaixo seguem alguns trechos de narrativas de estudantes exemplares nesse sentido:

Pensamento racista

(...) ter sofrido preconceito simplesmente [por] ter nascido negro num país e numa época em que os brancos achavam que podiam mandar neles, humilhados com palavras de ódio (...) (Adriana, 14 anos)

Havia muito racismo, acreditavam que os negros da África eram inferiores aos europeus, senhores brancos. (...) Então, usaram os negros, os obrigaram a trabalhar para eles sem um salário, sem direitos. (Joana, 14 anos)

Há muitos anos atrás ocorreu à escravidão negra no Brasil, foram vários anos pessoas servindo, sendo escravos por uma coisa que não tinha nada haver, mas para eles uma pessoa negra era de outro mundo, só prestava para trabalhar, para servir e para ser humilhado. (Tiago, 15 anos)

O racismo existente na época é apresentado como uma das principais justificativas para a prática da escravidão do negro africano (09), rivalizando com a necessidade de mão-de-obra (10), como fica explicitado na narrativa do aluno Alan, de 14 anos, que afirma que existia uma ideia “extremamente racista de que povos originários da África seriam inferiores a pessoas de pele branca como o europeu, o que justificava a escravidão”. É interessante notar a ênfase que o estudante põe na questão do racismo, mais do que querer apresentar a intensidade presente nessa prática, ele parece que demonstrar a sua indignação perante a mesma, essa postura de condenação do racismo que julgam existir na época do regime escravista também está presente nas narrativas de outros estudantes (03), como na de Tiago, de 15 anos, para quem a escravidão da população negra se justificaria “por uma coisa que não tinha nada haver” querendo se referir ao modo como o ‘ser negro’ era percebido na época, pois “para eles uma pessoa negra era de outro mundo, só prestava para trabalhar, para servir e para ser humilhado”. Assim, o pensamento racista da época justificaria a prática da escravidão e o tratamento que era destinado aos negros.

3.3 MARCADORES HISTÓRICOS: OS AGENTES HISTÓRICOS

Os pesquisadores Carretero e Jacott (1997) em estudo que teve com preocupação as narrativas históricas produzidas por estudantes apontaram para a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos, sendo eles: os “agentes”, a quem são atribuídas certas ações, e os “motivos” que explicam essas ações. Os autores iniciam a reflexão afirmando que a disciplina de história tem sido ensinada sem considerar a interação complexa existente entre as estruturas sociais e políticas. Comentam que a história tem sido criticada por apresentar personagens caricaturados que desempenham

o papel de protagonistas, utilizados para explicar os acontecimentos, sem levar em conta os fatores abstratos dos fatos.

A partir da análise de relatos sobre a chegada dos europeus a América, produzidos por cem estudantes espanhóis de diferentes idades, os autores investigam qual o papel atribuído aos agentes históricos na explicação de causalidades para os eventos históricos. A análise das narrativas dos estudantes mostrou que crianças, adolescentes e adultos atribuem peso maior as ações e intenções dos sujeitos individuais na explicação das causalidades históricas que a outros fatores como a política, economia ou avanço tecnológico. A partir do estudo, os autores investigaram o papel atribuído aos agentes na causalidade histórica e elaboraram uma categorização que tipifica o papel dos agentes históricos presentes nos relatos, seguida da identificação de suas motivações para as ações.

Carretero e Jacott (1997, p. 93) descrevem três tipos de agentes históricos presentes nos relatos dos estudantes: agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais. Os agentes pessoais foram identificados em relatos em que surgem “somente as ações de agentes individuais nas suas narrativas sobre o ‘descobrimento’ da América”. A categoria agentes pessoais-sociais engloba os relatos em que os personagens são tanto agentes pessoais/individuais quanto agentes sociais/coletivos; e a terceira categoria, agentes sociais, são os relatos em que as ações são engendradas por coletividades, grupos sociais, instituições. Quanto às motivações para as ações, os autores identificam as características dos motivos citados pelos alunos nos relatos como “de busca ou procura, motivações pessoais, científicas, religiosas, econômicas e políticas”.

A análise dos agentes históricos individuais e sociais também é um dos marcadores históricos analisados por Ribeiro (2012) em sua tese de doutorado. Segundo a autora na sala de aula tem sido privilegiado o ensino pautado em explicações das mudanças históricas baseadas nas ações individuais, a partir da vida e atributos de certos personagens/agentes históricos considerados relevantes, em contraposição as outras narrativas focadas em instituições, grupos e eventos que envolvem conceitos abstratos como nações, sistemas econômicos, mudanças sociais, e que primam por mostrar ações “não personalizadas”.

No caso brasileiro, crianças, jovens e adultos possuem a memória de narrativas “personalistas”, oriundas da vivência escolar, é nesse sentido que surgem nas narrativas do mesmo um forte protagonismo histórico a personagens como Pedro Álvares Cabral e Tiradentes (RIBEIRO, 2012, p. 179).

Para a autora, a presença (ou persistência) de narrativas sobre personagens/agentes históricos como conteúdo e estratégia no ensino de história é justificada como sendo capaz de despertar maior interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico do que um rol de informações abstratas, desprovida de “rostos”. Por outro lado, ainda que o trabalho com narrativas biográficas possa ser motivador, favoreça a experiência com procedimentos de pesquisa próprios da história e vise contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica, se este não for articulado a outras narrativas que apresentem contextos, explicações sobre estruturas e fatores sociopolíticos, econômicos e culturais, resultará na ratificação de representações e concepções de senso comum de que os processos históricos resultam de “vontades individuais”, dificultando com isso aquisição de competências do pensamento histórico crítico.

Barca (2007), em estudo em que analisa as narrativas produzidas por estudantes portugueses sobre a história do mundo e de Portugal nos últimos cem anos também selecionou entre seus constructos para análise os ‘protagonistas e valores’ associados aos mesmos nas narrativas dos estudantes. Entre as conclusões que chegou está a de que os estudantes trabalham com poucos personagens em suas narrativas sobre a história de Portugal nos últimos 100 anos, assim, embora surjam alguns personagens coletivos, personificados geralmente como o “povo”, são pouquíssimas as referências a personagens individuais, tendo como única exceção à referência ao ditador Salazar, que incorpora os valores de ‘vilão’, pois é apresentado como causador de sofrimento ao povo, que aparece como ‘vítima’. A história é, de modo geral, representada nessas narrativas como sendo feita de rupturas e de situações quase sempre sem rostos individuais.

É com base nessas referências que desenvolvemos a análise dos personagens e agentes históricos citados nas narrativas do público-alvo dessa pesquisa. Assim, a tabela abaixo apresenta quais foram os agentes históricos individuais e coletivos que emergiram e suas incidências nas narrativas dos estudantes:

Tabela 10: Questionamento indutivo: marcadores históricos – personagens/agentes históricos

Marcadores históricos – personagens/agentes históricos		
Agentes históricos sociais	Variações	Incidência
Escravos	“homens, mulheres e crianças escravizados”	17
Negros	“pessoas negras”; “mulheres negras”; “negros africanos”	15
Portugueses		11
Africanos	“povos originários da África” “pessoas da África”	09
Branco	“elite branca”; “pessoas de pele branca”	09
Donos de fazendas		06
Europeus		04
Feitores		03
Índios		02
Comerciantes		02
Pessoas de alta sociedade		
Donos de navios		01
Amas-de-leite		01
Agentes históricos pessoais		
Princesa Isabel	“filha de Pedro II”	04
D. Pedro II		02
Pedro A. Cabral		01
Nelson Mandela		01
Personagens midiáticos		
Escrava Mãe		01
Escrava Isaura		01
Total de citações		90

Fonte: Dados da pesquisa

Os relatos produzidos pelos estudantes apresentaram oitenta e oito (88) citações a personagens/agentes históricos pessoais e sociais, de acordo com a categorização proposta por Carretero e Jacott (1997) e dois personagens midiáticos. Os agentes históricos pessoais citados pelos estudantes são: Pedro Álvares Cabral (01), Nelson Mandela (01), D. Pedro II (02) e a princesa Isabel (04).

Do total de citações a agentes históricos, ocorreram apenas oito (08) citações referentes a agentes pessoais, sendo que as mesmas estão distribuídas em cinco das narrativas. Dentre essas citações, apenas dois dos agentes citados, Pedro Álvares Cabral, aquele que é considerado por alguns alunos como o “responsável” pelas origens históricas do Brasil, e a Princesa Isabel, aquela que é considerada a responsável pelo fim da escravidão, podem ser considerados personagem/agente histórico.

Quanto ao agente histórico pessoal, Pedro Álvares Cabral, encontramos apenas uma referência que está presente na narrativa da aluna Maria, de 14 anos, que para relatar a história da escravidão no Brasil retrocedeu sua narrativa até a época dos ‘descobrimentos’, que segundo a mesma “ocorreu no ano de 1500 [quando] Pedro Álvares Cabral veio mais seus amigos ou até capangas e pistoleiros para encontrar uma terra avista e eles encontraram e então começaram a vim portugueses, europeus, e começaram a invadir o Brasil (...)”. Embora a narrativa da aluna Maria seja a única que faz referência direta a chegada de Cabral como um marco histórico que será fundamental para o posterior desenvolvimento da escravidão negra no Brasil, outros estudantes também iniciam suas narrativas apontando a chegada dos portugueses como um fator para o surgimento da escravidão.

Outros dos dois agentes históricos individuais que surgem nas narrativas são D. Pedro II e a princesa Isabel. As menções a D. Pedro II, porém, limita-se a apresentá-lo como ‘o pai da princesa Isabel’, sendo, portanto ela, a princesa Isabel que merece destaque como agente histórico nas narrativas dos estudantes. Nesse sentido temos os trechos das narrativas dos alunos abaixo:

Mas o fim definitivo da escravidão foi com a Lei Áurea (1888) assinada pela princesa Isabel filha de D. Pedro II. (Bruno, 13 anos).

Mas até que um dia a filha de Pedro II, que libertou os escravos com a lei Áurea. Hoje em dia não existe mais escravidão, somos todos livres. (Maria, 14 anos).

Só quando a princesa Isabel deu uma lei, a princesa foi quem libertou os negros, escrava que engravidava e seus filhos tinham liberdade, até que libertou todos os escravos, mas ainda eram massacrados. (Daniela, 14 anos).

Em 1888 a princesa Isabel, filha de D. Pedro II, acabou de vez com a escravidão no Brasil, mas mesmo com a assinatura da lei áurea aconteceram tráfico de escravos ilegalmente. (Gabriel, 14 anos).

A princesa Isabel é o agente histórico pessoal que surge com maior frequência nas narrativas, à citação a mesma está relacionada a um marco histórico importante nas narrativas dos alunos, a abolição da escravidão, nesse sentido, a princesa Isabel é lembrada como a responsável por assinar a Lei Áurea, a lei que “libertou todos os escravos” e pôs fim ao sofrimento infligido por essa prática. Podemos notar que as conclusões que Carreto e Jacott (1997) apontam são semelhantes à forma como os estudantes apresentam o agente histórico pessoal princesa Isabel, pois atribui grande peso as ações e intenções da mesma na explicação

das causalidades históricas, sem, contudo as relacionar com outros fatores como os políticos e econômicos.

Predomina nas narrativas produzidas pelos estudantes as referências e citações aos agentes históricos sociais. Nessa categoria os mais citados são os escravos (17), negros (15), portugueses (11), africanos (09) e brancos (09), sendo que muitas vezes esses termos são usados como sinônimos. Nesse sentido, embora existam citações de outros agentes históricos sociais nas narrativas, na grande maioria delas (20) podemos encontrar a presença da dicotomia “portugueses/brancos/senhores” de um lado, e “africanos/negros/escravos” de outro, sendo estes os agentes históricos que ocupam papel central como protagonistas das ações que se desencadeiam nas narrativas.

Os “portugueses/brancos/senhores”, entre outros termos que podem ser considerados citações indiretas e que aparecem nas narrativas, apresentam como principal características serem apresentados como proprietários (13), são “donos de fazendas”, “comerciantes”, “senhores de escravos”, “patrões”, entre outros termos que os caracterizavam como a classe social e economicamente dominante, assim, é para eles que os “africanos/negros/escravos” trabalham, sendo que a posição inferior do negro é justificada pelos alunos devido a alguns fatores, entre eles o principal seria a existência de um forte pensamento racista na época, que levava os brancos a se sentirem superiores aos negros, e por possuírem uma condição econômica melhor. A chegada dos portugueses no ‘Brasil’ (06) surge nas narrativas como uma condição para o posterior desenvolvimento da escravidão, pois são os mesmos que movidos por seu interesse em mão-de-obra que iniciaram o tráfico de escravos.

Já os “africanos/negros/escravos” apresentam como principal características o trabalho e a vida marcada pelo sofrimento, resultado da exploração e dos castigos físicos a qual eram submetidos, nesse sentido há uma grande quantidade de palavras associadas aos mesmos com esse teor, eles são “obrigados”, “explorados”, “humilhados”, “castigados”, “massacrados”, entre outras. Esses aspectos já foram mais bem desenvolvidos no tópico anterior, contudo cabe ainda salientar que nas narrativas, enquanto os “portugueses/brancos/senhores” são apresentados como sujeitos que praticam ação, “buscam mão-de-obra”, “acham-se superiores”, “mandam que se apliquem castigos”, os “africanos/negros/escravos” são apresentados principalmente como sujeitos que sofrem ações “eram mortos pelos donos de escravos”, “eram vendidos”, “sofriam abusos sexuais”, “sofreram durante muitos anos”,

“sofriam preconceito”, entre outras, sendo pequeno o espaço dedicado as ações dos “africanos/negros/escravos” nessas narrativas.

Nas narrativas, também foi possível encontrar referências e citações a personagens midiáticos, sendo eles os personagens principais de duas novelas apresentadas recentemente nos canais abertos de televisão, a Escrava mãe e a escrava Isaura, que são mencionadas como forma de apresentar seus conhecimentos sobre a temática escravidão negra no Brasil, e o que parecem considerar algumas das características desse período, como o fato de Isaura “apesar de ser branca”, ser considerada escrava por ser “filha de uma escrava” e a Escrava mãe sofrer “preconceito devido a sua cor”. Segundo Fonseca (2006, apud CAMPOS, 2008, p. 108), a “concepção tradicional da escravidão é reforçada por mecanismos de difusão como as telenovelas sobre a escravidão no Brasil, que estariam baseadas em concepções que há muito estão arraigadas no imaginário de nossa sociedade”.

3.4 MARCADORES HISTÓRICOS: MARCADORES ESPACIAIS

Outro elemento básico na composição de narrativas históricas é o espaço referenciado como contextualização dos eventos narrados que, ao lado dos marcadores temporais, constitui um dos elementos necessários à coerência para o conteúdo da narrativa, para a definição de seu objeto seja ele a vida de um agente, as ações de um grupo social, uma conjuntura ou uma estrutura social.

Segundo Prost (2008), uma narrativa histórica se constrói a partir do modo como o sujeito-narrador situa-se no tempo e no espaço, ao narrar, ao construir um enredo que organizará a explicação histórica, tempo (cronologia) e espaço (geográfico ou social) determinam escolhas, recortes na experiência do passado e, com isso, o sentido da história.

O comando indutivo sobre o qual os estudantes desenvolveram suas narrativas solicitava que os mesmos contassem a história da escravidão negra no Brasil, assim, delimitava um espaço geográfico-social – o Brasil – mas deixava abertas possibilidades para a seleção ou recortes de acontecimentos, agentes e temporalidades que os estudantes achassem mais significativos e os marcadores espaciais que julgassem necessários para a construção de suas narrativas. No conjunto de escritos foram identificados marcadores de três naturezas: um marcador espacial “generalizante” – Brasil –, marcadores mais específicos, referentes a espaços geográficos internos e externos ao território nacional e os marcadores de espaços sociais.

A tabela abaixo sintetiza as incidências de marcadores espaciais presentes nas narrativas:

Tabela 11: questionamento indutivo: marcadores históricos – marcos espaciais

Marcadores históricos – marcos espaciais		
Marcadores espaciais	Variações	Incidências
Brasil	Nosso país	18
África	Continente africano	09
Navios Negreiros	“Barcos”	07
Fazendas	Feudos	06
Plantações	Canaviais, cafezais	06
Quilombos		04
Casa-grande	Casa dos coronéis, moradia dos patrões.	04
Pelourinho	Tronco	04
Senzalas	“barracas”	03
Comércios		02
Minas		02
Florestas		02
Alto-mar		01
Roda de capoeira		01
África do Sul		01
Total de citações		70

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas narrativas dos estudantes o marcador espacial “Brasil” dado na consigna sobre a qual discorreram é o marcador espacial mais referenciado (18), surgindo como espaço histórico e geográfico onde os eventos que narraram se sucederam. A África é o segundo espaço mais citado (09), convergindo sua incidência coerentemente com um dos agentes históricos sociais mais frequentes – os africanos –, assim, esse marcador aparece relacionado principalmente ao local de onde provinham os negros africanos (09) que eram inseridos no território brasileiro na condição de escravos. Além disso, a África é apresentada em algumas narrativas como sendo o espaço “onde os negros viviam felizes” (01) e “de acordo com a sua cultura” (03) antes da invasão portuguesa e o local do qual os negros africanos sentem “saudades” (01).

Nas narrativas os marcadores de espaços sociais, entendidos como os espaços onde as relações sociais são efetivadas através da interação entre os agentes históricos, ocupam um papel central. Nesse sentido, buscamos através da análise dos espaços físicos que são associados aos dois principais agentes históricos presentes nas narrativas “portugueses/brancos/senhores” e “africanos/negros/escravos”, perceber como os mesmos nos

permitem compreender melhor como os estudantes estruturam seus conhecimentos sobre a escravidão negra no Brasil.

O espaço social onde se desenrola um dos aspectos centrais da escravidão nas narrativas dos estudantes – o trabalho – é local de interação entre os agentes históricos, contudo, eles ocupam esse espaço em posições diferentes, assim, a “fazenda” e as “plantações” são apresentadas como propriedades do senhor, enquanto que para os escravos são locais de trabalho, onde roçam, cuidam dos cafezais e canaviais, e onde estão sujeitos às vigilâncias do feitor e aos castigos físicos determinados pelo senhor. O mesmo valendo para a Casa-Grande, moradia do senhor e de seus familiares, mas onde também podem viver escravos, as mulheres escravizadas que realizam os serviços domésticos, satisfazem os desejos dos senhores e servindo como amas-de-leite de seus filhos.

Os escravos aparecem associados principalmente aos espaços de trabalho (fazendas, plantações, minas), de sofrimento (navios negreiros, onde viajavam durante o tráfico, alto-mar, o local onde eram jogados quando morriam, pelourinho, o local onde eram castigados) e de uma vida paupérrimas (as senzalas, caracterizadas como verdadeiras barracas ou o “quartinho” na casa do senhor), mas também, embora com menor frequência, a espaços associados a sua resistência como as florestas para onde fugiam, as rodas de capoeira e principalmente os quilombos, onde buscavam reconstituir um modelo de vida semelhante ao que vivenciavam no continente africano.

3.5 MARCADORES HISTÓRICOS: MARCADORES TEMPORAIS

A consciência histórico/temporal pode ser vislumbrada por meio das narrativas construídas pelos sujeitos para dar sentido às experiências do passado. Se o tempo é elemento chave, estruturador, na narrativa histórica, logo é possível identificar os sentidos de tempo, por meio da trama narrativa que diferentes sujeitos desenham e com isso organizam sua compreensão sobre os acontecimentos passados, expressando modos de percepção e interpretação das temporalidades. Mais do que conteúdos, informações e conceitos, as narrativas trazem consigo os significados atribuídos a estes, possibilitando vislumbrar aspectos relativos à consciência histórica, aqueles que subsidiam as relações entre passado e presente e a tomada de decisões para agir no mundo.

No conjunto de narrativas analisadas os estudantes organizaram um discurso (forma narrativa) para a história da escravidão negra no Brasil e, nessa escrita, articularam

marcadores históricos diversos – acontecimentos, agentes históricos e marcadores espaciais, ligando-os por marcadores temporais que relacionam o passado e o presente, utilizando fios de continuidades e rupturas, alongam tempos ou os encurtam, criando periodizações próprias para a história da escravidão e apontando (ou não) perspectivas de um futuro desejável ou provável.

Inicialmente, tomando como base o estudo de Ribeiro (2012) e sua metodologia de análise dos marcadores históricos temporais das narrativas de estudantes, apresentarei os principais marcadores temporais identificados no conjunto de narrativas coletadas, sendo estes os marcadores cronológicos explícitos (como datas, séculos, períodos) e marcadores relacionados à linguagem ou vocabulário temporal (expressões, locuções, verbos e advérbios). Os marcadores temporais identificados nas narrativas produzidas foram organizados em três categorias:

- a. Marcadores cronológicos – datação e uso de medidas como períodos, século, décadas, anos.
- b. Linguagem temporal – expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções, cronologia implícita, expressões que indicam sucessão e ordenação.
- c. Linguagem temporal – verbos.

As três categorias de marcadores organizados a partir dos elementos narrativos articulam o tempo na narrativa construído ao mesmo tempo em que periodizam a história da escravidão negra no Brasil, deixam entrever as relações ‘passado – presente’ estabelecidas pelos adolescentes em seus textos, bem como se apontam ou não perspectivas de futuro para a história narrada.

Primeiramente são apresentados os dados quantitativos referentes aos marcadores temporais. Essa quantificação foi realizada de duas formas, para os marcadores cronológicos e expressões de temporalidade se contabilizou a incidência total nos textos, portanto, os dados indicam incidência/frequência nos escritos e não quantidade de textos. Já no caso dos marcadores temporais verbais, como sua incidência é grande, optou-se por contabiliza-los por narrativa, nesse sentido não apresentamos o número total de verbos utilizados para demonstrar mudança temporal, mas sim o número de narrativas que utilizam esse recurso.

Após a análise dessas incidências, procurei refletir sobre o que estas evidenciam sobre as concepções de tempo histórico para os estudantes narradores.

Tabela 12: questionamento indutivo: marcadores históricos – marcos temporais

Marcadores históricos – marcos temporais		
Categorias	Marcos	Incidência
Marcos cronológicos	Século XVI	03
	1888, ano da Abolição.	02
	1500	01
	Século XXI	01
	Durou cerca de 350 anos	01
	Total – datação	08
Linguagem temporal – expressões que indicam temporalidade, cronologia implícita, sucessão, ordenação, advérbios.	No tempo da escravidão; Naquele tempo; naquela época; naquele período	09
	Numa época	01
	Muito tempo atrás	02
	No decorrer do tempo; com o tempo;	03
	Depois de algum tempo	03
	Depois de muito tempo	02
	Há muitos anos atrás	02
	Anos atrás	02
	Século passado	01
	Por muitas décadas	01
	Durante muitos anos	03
	Depois de vários anos	02
	Vários dias ou até meses	02
	Antigamente	02
	Um dia	01
	Dia e noite	01
	‘mais tarde’	02
	Nos dias de hoje; hoje em dia; hoje; agora;	06
	Até os dias de hoje; até hoje;	04
	Total – linguagem temporal	49
Linguagem temporal Verbos	Verbos no passado	23 n.
	Verbos no presente	09 n.

Fonte: dados da pesquisa

No conjunto de 23 narrativas, foram identificados cinquenta e sete (57) marcadores temporais. Destes, oito (08) são marcadores cronológicos, presentes em cinco (05) das narrativas, sendo estes marcadores datações, que explicitam períodos específicos e funcionam nas narrativas em alguns casos para introduzir o evento que será narrado, como nos escritos dos estudantes Bruno e Paulo.

A escravidão começou no século XVI, que foi o século que aqui chegaram os portugueses, no período da escravidão existiam os donos das fazendas (feudos), e seus escravos. (Bruno, 13 anos).

A escravidão começou no Brasil no século XVI, e é marcada pela exploração da mão-de-obra de negros trazidos da África e transformados em escravos no Brasil pelos europeus e colonizadores do país. (Paulo, 14 anos).

Os marcadores históricos cronológicos também surgem associados a marcos históricos como o ‘descobrimento’ do Brasil e a abolição da escravidão, conteúdos canônicos da história brasileira e que foram interiorizados por grande parte das pessoas. Essa constatação corrobora com o apontamento da pesquisa de Ribeiro (2012, p. 214), que constatou em seu estudo que em termos de periodização, “a organização cronológica dos escritos dos estudantes ficou restrita a temas e conceitos relativos ao contexto do ‘descobrimento, colonização, escravidão e abolição’”. Nesse sentido temos os trechos dos escritos dos alunos Bruno, Gabriel e Maria.

(...) ocorreu no ano de 1500, Pedro Alvares Cabral veio mais seus amigos ou até capangas e pistoleiros para encontrar uma terra avista e eles encontraram e então começaram a vim portugueses (...). (Maria, 14 anos).

Mas o fim definitivo da escravidão foi com a Lei Áurea (1888) assinada pela princesa Isabel filha de D. Pedro II. (Bruno, 13 anos).

Em 1888 a princesa Isabel, filha de D. Pedro II, acabou de vez com a escravidão no Brasil, mas mesmo com a assinatura da lei áurea aconteceram tráfico de escravos ilegalmente. (Gabriel, 14 anos).

Os marcadores cronológicos também surgem nas narrativas como forma de transmitir a ideia da duração do regime escravista (01), como na narrativa do estudante Bruno, de 13 anos, que no início do seu escrito apresentou a preocupação de apresentar a dimensão temporal da escravidão, ao dizer que “*a escravidão negra no Brasil foi um período muito extenso que durou cerca de 350 anos*”, e como forma de apresentar a ideia de mudança temporal e permanência de valores em relação ao que foi dissertado na narrativa (01), como na narrativa de Estefani, de 15 anos, quando afirma que “*vivemos no século 21 e o preconceito tem que acabar*”.

Nas narrativas dos estudantes expressões que indicam temporalidade (21 n) e verbos (23 n) que compõem a “*linguagem temporal*” são frequentemente explorados, destacando-se o uso de verbos, presentes em todas as narrativas, como elementos de organização do tempo predominante na articulação dos escritos. Alguns escritos (02) apresentam somente verbos como marcadores temporais, não situando concretamente, isto é cronologicamente, “o passado” ao qual se referem. É o caso das narrativas do aluno Marcelo, de 14 anos, como podemos observar no trecho abaixo:

Há a escravidão fala de muitas coisas, fala que os negros sofreram muito, eles foram escravizados pelos portugueses.

Os escravos trabalhavam muito como: trabalhavam na agricultura, em trabalhos da roça entre outras coisas.

Também os escravos negros trabalhavam com os trabalhos da casa como: limpar os banheiros, a casa, as roupas e etc. (...)

Muitas pessoas sofreram muito, por que elas apanhavam, passam fome, não tinham onde morar, entre outras coisas. Marcelo, 14 anos).

As expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções utilizadas, vão de pouco a relativamente variadas se considerarmos as possibilidades do vocabulário temporal com a qual os alunos podem expressar as relações e as dimensões do tempo, assim podemos avaliar que esses estudantes dominam um vocabulário básico para articular os acontecimentos em sua narrativa indicando passagem do tempo, períodos e relações ‘passado e presente’. Os verbos são os marcadores mais significativos nas narrativas dos estudantes, assim, em todas elas (23) se encontra a utilização de verbos no passado, em nove (09) delas é possível encontrar a utilização de verbos no passado e presente, porém as expressões que indicam mudança temporal também são usadas na maioria das narrativas (21). Abaixo segue um escrito selecionado por possuir essas características e ser representativo das narrativas dos estudantes.

A escravidão negra no Brasil começou há muitos anos atrás, quando os portugueses chegaram trazendo com eles navios de escravos africanos para serem vendidos no Brasil.

No decorrer do tempo vários escravos foram vendidos para vários senhores, para trabalhar nas terras feudais, em canaviais, nas plantações de café, de arroz, de feijão e em vários outros setores agrícolas. As mulheres na maioria trabalhavam mais nos setores de limpeza e às vezes no campo agrícola.

No passar do tempo eles tentavam resistir, mas não deu em nada além de morte e sofrimento para eles.

Depois de vários anos de dor e sofrimento eles foram conseguindo algumas leis como a do ventre livre.

Depois de alguns anos teve a lei áurea que aboliu definitivamente a escravidão no Brasil. (Humberto, 14 anos).

A narrativa de Humberto está reproduzida na íntegra, nela percebe-se que o aluno não situa cronologicamente o período histórico sobre o qual trata sua narrativa, mas valeu-se da expressão “começou há muitos anos atrás” para indicar o seu afastamento temporal com relação ao seu tempo presente, parte dos outros estudantes usam expressões como “na época da escravidão”, “naquela época”, para assim localizar temporalmente os acontecimentos no passado (09). Na narrativa em questão, para representar a noção de que os eventos que narra

não são simultâneos, mas sucedessem no tempo, se vale das expressões “no decorrer do tempo” e “no passar do tempo”, que contraem a temporalidade histórica e permite encadear diferentes acontecimentos que possuem alguma relação entre si, esse recurso também é utilizado por vários outros alunos com algumas variantes como “depois de muito tempo”, “até os dias de hoje”.

Para expressar a ideia de que a escravidão no Brasil foi uma prática que perdurou por um longo período o aluno Humberto expressa uma noção de duração através da frase “depois de vários anos de dor e sofrimento”, para indicar o início do surgimento das leis abolicionistas e para demonstrar que do início da promulgação das primeiras leis abolicionistas até a promulgação da lei que daria fim a prática da escravidão no Brasil se transcorreu um tempo relativamente mais curto, adota a expressão relativizada “depois de alguns anos”. Essas expressões que buscam apresentar de forma imprecisa dimensões temporais relacionadas ao regime escravocrata em si ou alguns eventos relacionados ao mesmo são comuns na maioria das narrativas, assim encontramos expressões como “sofreram durante muitos anos”, “foi assim por muito tempo”, entre outras.

Assim, podemos apontar que embora a maioria dos alunos não utilizem marcadores concretos, como referências a épocas, séculos, anos específicos, o tempo verbal que adotam em suas narrativas exerce a função de situar o leitor no tempo predominantemente expresso em suas narrativas – o passado.

3.5.1 Concepções de mudança e relações ‘passado – presente’

A consciência histórica ou temporal é formada a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre passado, presente e futuro. Segundo Rüsen (2011), a consciência histórica serve como um elemento de orientação que dá a vida prática um marco e uma matriz temporal e que nos auxilia no curso dos processos de ação e tomada de decisões. O conhecimento histórico seria assim uma forma de constituir respostas para as incertezas apresentadas pela passagem do tempo, na medida em que compreende um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde as esperanças e intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). Assim, o trabalho com as narrativas de estudantes e a análise dos marcadores temporais oferece uma ampla gama de possibilidades investigativas, como a análise da concepção de passado dos estudantes, as formas como

concebem as noções históricas de mudanças, marcadas por rupturas e continuidades, entre outras possibilidades. Contudo, nesse momento me interessa mais especificamente identificar como os estudantes articulam em suas narrativas relações entre passado, presente e possíveis projeções de futuro.

Cabe destacar que esse estudo e o interesse em investigar as relações entre as dimensões temporais presentes nas narrativas de estudantes nasceu em parte das constatações apontadas pela pesquisa de Schimdt (2008), que identificou entre as narrativas de estudantes sobre a história do Brasil a recorrência do elemento estruturante “escravidão – abolição – racismo” articulando passado, presente e futuro, o que levou a autora a afirmar que a presença recorrente desse elemento possibilita a escrita da história a partir de certa ideia de continuidade, pois:

(...) as relações entre as três dimensões temporais (passado/presente/futuro), são organizadas nas narrativas, indicando, por exemplo, que os jovens entendem o racismo em relação aos afrodescendentes como algo que tem sua origem no passado da escravidão no Brasil e na forma como foram tratados após a libertação. Nesse sentido, não estão fazendo uma análise presentista e preconceituosa, mas utilizando a noção de causalidade e recorrendo ao passado para explicar a experiência presente (SCHIMDT, 2008, p. 90).

Essa tendência dos estudantes estabelecerem relações entre as dimensões temporais – passado, presente e futuro – também pode ser observada entre os escritos dos jovens que participaram dessa pesquisa. Assim, embora o comando indutivo sobre o qual discorresse solicitasse que narrassem a história da escravidão negra no Brasil, os estudantes em seus escritos não se limitaram a construir uma narrativa baseada nos acontecimentos relacionados aos quase 350 anos em que perdurou o regime escravista, ampliando suas narrativas para questões atuais, estabelecendo relações entre os acontecimentos que narram e situam no passado com a realidade que vivem no presente, chegando, em alguns casos, a apresentar projeções de futuros prováveis ou desejáveis. Abaixo seguem algumas narrativas que apresentaram relação entre passado e presente:

Havia muito racismo, acreditavam que os negros da África eram inferiores aos europeus, senhores brancos.

Então, usaram os negros, os obrigaram a trabalhar para eles sem um salário, sem direitos. (...)

A escravidão no Brasil começou no século XVI, eu não sei quando terminou ou se terminou. Mas hoje em dia ainda se vê muito racismo. (Joana, 14 anos)

Bem, o que falar sobre a escravidão, primeiro que escravidão era uma coisa cruel, os escravos eram comprados como se fossem objetos, existia contrabando de escravos, eles eram vendidos ao todo segundo (...)

Esse texto é pra falar sobre a cruel vida das pessoas negras o nível de preconceito das pessoas era muito grande.

Até hoje existe preconceito, as pessoas julgam as outras pelo cabelo ou cor da pele. (Andréia, 14 anos)

Depois de muito tempo de escravidão as coisas começaram a mudar, muito vagarosamente. Primeiro foi declarada a lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário, que dizia que qualquer escravo mais velho de 70 anos seria livre.

Finalmente após muito tempo a Lei Áurea foi declarada, que aboliu de vez a escravidão, mesmo assim a escravidão ainda demorou para terminar de vez.

Até os dias de hoje ainda existe muita discriminação com os negros. (Henrique, 14 anos)

Assim como aponta Schmidt, é possível observar que nas narrativas acima os estudantes apresentam a compreensão que as mudanças, sejam elas compreendidas como inerentes à passagem temporal ou a ação de agentes históricos, comportam aspectos de continuidade. Assim, nestes casos, mudanças e permanências, apontam para a existência do passado no presente em termos de herança de algumas ideias e práticas sociais. Nos exemplos acima, através das expressões “ainda se vê”, “até hoje existe” e “até os dias de hoje ainda existe” os alunos apresentam a noção de que práticas atuais como o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população afrodescendente são reflexo do passado escravista da sociedade brasileira, ou seja, mobilizam uma noção de causalidade histórica para explicar e compreender o presente que os cerca.

A narrativa da aluna Andréia é interessante, pois ela se inicia com um juízo moral sobre a prática da escravidão ao afirmar que a “escravidão era uma coisa cruel”, em sua narrativa a tônica da violência e do sofrimento infligido ao escravo será uma constante, sendo que o que justifica o tratamento que recebiam era o grande preconceito que existia na época contra os negros, e esse preconceito existe até os dias de hoje, mas sua manifestação se dá sobre outras formas, como os julgamentos das pessoas por características físicas como a cor da pele ou do cabelo. O escrito de Andréia assume o formato de uma denúncia, denúncia da crueldade prática durante a escravidão, que se choca com os seus valores atuais, e denúncia da

persistência de práticas preconceituosas. Abaixo seguem as narrativas de duas alunas apresentadas na íntegra, pois merecem uma atenção especial:

Bom, tudo começa depois que os portugueses chegaram ao Brasil, após se instalarem no país, resolveram “colonizar” o país e como tinham que construir casas, plantar e colher, resolveram ir ao continente africano, já que os índios não queriam ser escravos dos portugueses. Os portugueses chegaram invadindo e, sem pena, trouxeram os africanos em barcos negreiros. Essas viagens duravam dias e as condições em que essas pessoas viajavam eram precárias, muitos escravos morriam antes de chegarem. Após sua chegada, suas vidas seriam difíceis, já que eles eram tratados como animais.

Os escravos eram examinados, era visto sua estatura, seus dentes, sua força, e depois disso tudo, eram vendidos. Os donos de escravos traziam eles até as senzalas que seriam suas casas a partir daquele dia. Essas pessoas trabalhavam sem nenhuma remuneração, em tudo, como lavradores, cozinheiros, prestadores de serviços, entre outros trabalhos. Quando um escravo desobedecia a um feitor ou o patrão, ele era castigado, o mais comum castigo era o pelourinho.

A escravidão no Brasil foi um acontecimento que não devemos nos orgulhar, o Brasil foi o último país no mundo a aderir a não escravidão. O pior é que no tempo da escravidão, muitas escravas engravidavam de seus patrões, e não podiam fazer nada já que na lei, elas eram deles, só por causa da compra que aconteceu há alguns anos, e quando esses filhos nasciam, eram tratados como escravos.

Bom, depois de tudo isso, os escravos foram libertos e agora os negros vivem livres, sem escravidão. Mas, como tudo não é flores, ainda existe o preconceito, que é algo extremamente chato, que por mais que a escravidão acabe no país, o preconceito com o negro está longe de acabar. (Sófia, 14 anos)

A escravidão aconteceu anos atrás, mas infelizmente ainda existe o preconceito.

A escravidão negra no Brasil aconteceu logo quando os portugueses trouxeram os negros para o Brasil, quando eles chegaram ao Brasil e foram vendidos para grandes fazendeiros de café e cana-de-açúcar, nas fazendas eram tratados como verdadeiros animais, mas não só homens adultos, mas também mulheres e crianças.

Os senhores abusavam sexualmente das mulheres negras, até mesmo das meninas quando se transformavam em moças. Eles eram divididos, alguns eram levados para o plantio e outros para casa-grande, os que iam para o plantio eram feridos e humilhados e os que eram levados para a casa-grande também eram feridos e humilhados.

Eles tentavam resistir à escravidão nos poucos momentos livres dançavam a famosa capoeira, muitos dos senhores achavam que a capoeira era uma luta não uma dança, mesmo assim eles continuavam dançando. Eles continuavam adorando seus deuses africanos, mas infelizmente eram reprimidos.

No Brasil até hoje ainda existe o preconceito a famosa diferença, sinceramente acho isso ridículo. Ainda existe gente que vive no século passado que pensa que somos diferentes por causa da cor da pele, elas humilham, xingam. Precisamos ser tratados igualmente.

Vivemos no século 21 e o preconceito tem que acabar. (Estefani, 15 anos)

As narrativas das alunas Sófia e Estefani para além de estabelecer nexos e relações entre o passado e o presente, apontam expectativas de futuro em seus escritos. No que se refere às expectativas de futuro presentes nas narrativas de estudantes, não se trata de fazer

previsões, mas de apontar o que é (pode ser) desejável, possível ou provável na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas. Por meio da consciência histórica os sujeitos interpretam as mudanças e continuidades no tempo, configurando uma orientação temporal que envolve não apenas a dimensão do passado, mas uma concepção mais ampla do tempo histórico. O passado, experimentado diretamente pela vivência ou por meio de testemunhos diretos ou indiretos de experiências não vividas e por meio de história ensinada, estabelece diálogo com o presente a partir das questões imediatas e das demandas que são colocadas para o futuro.

As alunas Sófia e Estefani em suas narrativas também parecem entender que ideias e práticas sociais como o preconceito contra o negro na atualidade devem-se ao passado escravista, podemos observar juízos morais contra a escravidão e o racismo em seus escritos, que não seriam mais condizentes com os valores sociais atuais, porém o diferencial dessas narrativas está no fato de apresentarem projeções de futuro em suas narrativas. Ao relacionarem as dimensões temporais em seus escritos, as alunas mobilizaram a experiência do tempo passado, de modo que práticas sociais do tempo presente se tornassem compreensíveis, dentro de uma perspectiva de historicidade, e possibilitasse que as mesmas projetassem expectativas quanto ao futuro, elaborando assim, narrativas que possibilitaram orientações na vida prática no tempo.

A estudante Sófia apresenta uma projeção de futuro mais negativo, onde o preconceito contra o negro, que parece possuir raízes profundas que remetem a escravidão, não chegará ao fim dentro de um futuro próximo, o que deixa claro na passagem em que diz que “o preconceito com o negro está longe de acabar”, já a aluna Estefani apresenta uma projeção de futuro desejável, onde o preconceito, uma prática que refletiria uma mentalidade que já deveria ter sido superada precisa acabar, o que fica claro no trecho “vivemos no século XXI e o preconceito tem que acabar”.

Dentre as narrativas que apresentaram relações entre as dimensões temporais, oito (08) delas se voltaram para a continuidade de ideias e práticas sociais – racismo, preconceito e discriminação contra a população afrodescendente. Os estudantes identificam que estas ideias e práticas tem origem no passado histórico, no período escravista. Esse aspecto de continuidade se articula a uma ideia de causalidade histórica: a escravização da população africana e as práticas sociais a ela associadas causaram a existência do racismo ao longo do tempo e sua permanência na atualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo inseriu-se no campo da Educação Histórica e se orientou por seus princípios norteadores, nesse sentido, investigamos as narrativas que jovens estudantes elaboraram sobre o conceito histórico substantivo ‘escravidão negra no Brasil’, conceito com o qual entraram em contato ao longo da sua vida escolar e extraescolar. Através desse estudo analisamos como, quando levados pela questão desafiadora de narrar à história da escravidão negra no Brasil, os estudantes mobilizaram seus conhecimentos históricos e articularam marcadores históricos explícitos necessários para a composição de uma narrativa histórica como: conceitos, conteúdos substantivos, agentes históricos, marcadores espaciais e temporais.

Pesquisas recentes têm tomado as narrativas construídas por estudantes como objeto de investigação e reflexão para compreender os percursos da aprendizagem histórica e também para avaliar processos formativos dos níveis do pensamento e da consciência histórica. Essas pesquisas apontam as narrativas produzidas por estudantes como produções singulares que possibilitam conhecer a dinâmica entre os diversos elementos que participam do desenvolvimento do pensamento histórico: o papel do contexto sociocultural, da cultura escolar e principalmente dos conteúdos, procedimentos e conceitos trabalhados pelo ensino de história. Esse estudo seguiu essa direção, adotando como base teórica principal as considerações do historiador alemão Jörn Rüsen sobre as especificidades da narrativa na produção do conhecimento histórico e sua relação com a aprendizagem histórica e a formação do pensamento/consciência histórica.

Para Rüsen a consciência histórica seria o resultado de operações mentais que os seres humanos utilizam para interpretar sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. As operações mentais utilizadas para a elaboração da consciência histórica dependem de um processo de desenvolvimento da capacidade de se pensar historicamente e, por conseguinte, adquirir conhecimento histórico. Por conseguinte, para o autor, dever-se-ia buscar a constituição de uma didática da história que tivesse a consciência histórica como seu objeto mais importante, pois com a consciência histórica, a referência à história, no aprendizado histórico seria levada a seu nível fundamental, voltando-se para os processos mentais ou atividades da consciência sobre as quais afinal se funda a referência ao aprendizado histórico, à história.

Para Rüsen as diferentes funções da consciência da história podem ser reduzidas a uma operação básica, sendo a narrativa histórica essa operação mental. Pois com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.

Assim, nesse estudo privilegiamos a análise da manifestação da linguagem que se dá através da produção de narrativas escritas sobre o passado. Buscamos assim, analisar os escritos dos estudantes como estruturas narrativas que organizam e expressam a compreensão desses sujeitos sobre as experiências do passado e como com isso, mobilizam operações cognitivas específicas.

No percurso metodológico de caráter qualitativo buscou-se articular os aportes de Rüsen com referenciais oriundos de pesquisas empíricas, principalmente as alinhadas ao campo da Educação Histórica, de modo que subsidiassem a análise do material recolhido, obtido através de três instrumentos de recolha: o questionamento exploratório, o questionário socioeconômico e cultural e o questionamento indutivo que solicitou a produção de narrativas sobre a história da escravidão negra no Brasil. Participaram do estudo vinte e três estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola municipal de Tailândia, Pará. Foi realizada a descrição e análise dos marcadores históricos (conteúdos substantivos, agentes históricos, espaciais e temporais), caracterizados como conceitos históricos substantivos estruturantes e a forma como se articulam nas narrativas coletadas. A análise e reflexão possibilitaram evidenciar a forma como os estudantes apreendem os seus conhecimentos históricos sobre a temática proposta e como mobilizam os marcadores históricos e noções básicas do pensamento histórico como as de explicação, causalidade e relações entre as dimensões temporais.

A primeira questão a ser respondida pela investigação era identificar com quais conteúdos substantivos os estudantes construíram a sua narrativa sobre a escravidão negra no Brasil. A análise dos escritos coletados mostrou que os vinte e três adolescentes participantes do estudo principal selecionaram, na memória histórica, conteúdos objetivos apreendidos no contexto escolar, permeados por conteúdos e visões originados da vivência cotidiana, em sua articulação narrativa.

Foi possível identificar nos conteúdos substantivos presentes nas narrativas o destaque dado para alguns assuntos, que parecem compor a base do que compreendem como sendo o conceito histórico substantivo escravidão negra no Brasil. Os estudantes apresentam uma compreensão genérica sobre o que foi a escravidão negra no Brasil, não se atentam para uma perspectiva sincrônica que explique de forma mais ampla as motivações e intenções que envolveram a prática da escravidão, privilegiando em suas narrativas temáticas relacionadas à ideia de “exploração” e “sofrimento”, como o trabalho exaustivo, os castigos físicos, as péssimas condições do tráfico e de vida dos escravos, o que indica uma cristalização das representações que os estudantes constroem sobre o que foi a escravidão negra no Brasil. Assim, mais do que ensaiar uma conceituação sobre a escravidão, os alunos focam em apresentar seus efeitos.

Na opção que fazem de conteúdos substantivos para compor sua narrativa, fica evidente em muitas narrativas que a ênfase no sofrimento adquire um tom de denúncia de injustiças. O sofrimento infligido ao escravo parece se chocar aos valores atuais dos estudantes, o que os leva a condenar a prática da escravidão, assim os conhecimentos que os estudantes revelam possuir sobre o tema ganham mais sentido quando relacionam à escravidão as experiências atuais.

Os estudantes selecionaram, em níveis diferentes, agentes pessoais e sociais básicos, dando ênfase à dicotomia entre os agentes históricos sociais “português/brancos/senhores” e “africanos/negros/escravos” como os sujeitos das ações que se desenrolam nas narrativas. Os últimos são representados na maior parte do tempo como aqueles que sofrem ações “são levados”, “são castigados”, “são humilhados”, mas que em alguns momentos tomam as redes de suas existências, resistindo através da fuga ou da reestruturação da sua cultura através de brechas do sistema. Nas narrativas há pouco espaço para a atuação de agentes históricos individuais, com a exceção dada a atuação da princesa Isabel ao assinar a Lei Áurea e abolir a escravidão, que se constitui em um marco histórico, no qual a abolição aparece como uma dádiva concedida pela mesma, conferindo grande peso as suas ações individuais da mesma nos processos históricos. Ao contrário das poucas exceções dadas aos “português/branco/senhor”, em que alguns personagens ganham o status de indivíduos, entre os “africano/negro/escravo” os sujeitos formam uma massa sem rosto ou identidade individual, nem mesmo personagens célebres como Zumbi dos Palmares surgiram nas narrativas.

O marcador estruturante “Brasil”, dado na consigna, se configurou no marcador básico, seguido do marcador “África”, relacionado ao local de onde provinham os escravizados, sem, contudo apresentar a diversidade do continente africano, homogeneizado nas narrativas. Nas produções, os marcadores espaços sociais, entendidos como os espaços onde as relações sociais são efetivadas através da interação entre os agentes prevaleceram, principalmente os ligados aos espaços de trabalho, vivências e resistências. Contudo, as menções ao espaço urbano foram inexistentes, o lugar da experiência da escravidão continua sendo essencialmente o mundo rural.

Os estudantes representaram a temporalidade em suas narrativas principalmente através do uso de uma linguagem temporal, utilizando-se de verbos conjugados no tempo pretérito e expressões que indicam temporalidade, adjetivos, advérbios e locuções, cronologia implícita, expressões que indicam sucessão e ordenação, sendo poucas as referências a marcadores cronológicos como datações e usos de medidas temporais. As três categorias de marcadores organizados a partir dos elementos narrativos articularam o tempo na narrativa e deixaram entrever as relações ‘passado – presente’ estabelecidas pelos adolescentes em seus textos, bem como, em alguns poucos casos, apontaram perspectivas de futuro para a história, assim, manifestaram formas de consciência histórica ou temporal.

Segundo Rüsen, a consciência histórica serve como um elemento de orientação que dá a vida prática um marco e uma matriz temporal e que nos auxilia no curso dos processos de ação e tomada de decisões. Na narrativa produzida por uma parte dos estudantes, embora o comando indutivo sobre o qual discorresse solicitasse que narrassem a história da escravidão negra no Brasil, os estudantes em seus escritos não se limitaram a construir uma narrativa baseada nos acontecimentos relacionados aos quase 350 anos em que perdurou o regime escravista, ampliando suas narrativas para questões atuais, estabelecendo relações entre os acontecimentos que narram e situam no passado com a realidade que vivem no presente, principalmente denunciando práticas condenáveis como a exploração, o castigo físico, a discriminação social e o racismo. Assim como aponta Schmidt, é possível observar que em suas narrativas os estudantes apresentam a compreensão que as mudanças, sejam elas compreendidas como inerentes à passagem temporal ou a ação de agentes históricos, comportam aspectos de continuidade. Assim, nestes casos, mudanças e permanências, apontam para a existência do passado no presente em termos de herança de algumas ideias e práticas sociais.

Finalizando, compreendo que uma das funções de um trabalho acadêmico em Educação, ao apresentar os resultados de um processo de pesquisa teórica e empírica, além das reflexões geradas no seu âmbito pode ser também apontar caminhos, ainda que pequenas trilhas, para a atividade docente no entendimento de como os estudantes pensam e se relacionam com o conhecimento histórico. Embora isso possa ser inferido do estudo, considero importante apontar mais diretamente algumas implicações didáticas relacionadas à pesquisa realizada.

Um aspecto a ser destacado é o da produção de narrativas em sala de aula. Os estudantes podem mobilizar diferentes operações cognitivas, relacionadas à história e outras áreas de conhecimento, se forem sistematicamente motivados e orientados a construir narrativas sobre experiências do passado vivido e não vivido, articulando fontes diversas, versos históricas conflitantes, dentre outras possibilidades apontadas por estudos citados ao longo da pesquisa.

A própria utilização da consigna aberta se mostrou um instrumento de pesquisa e didático promissor, sinalizando para a possibilidade de, com o devido planejamento didático, utilizar seu formato como atividade avaliativa com viés formativo em determinados momentos da aprendizagem. Esse tipo de consigna desafia o pensamento discente, fazendo com que os estudantes manifestem novos saberes, reelaborem perspectivas anteriores, questionem as próprias certezas, além de possibilitar aos docentes acessar os conhecimentos que estes sujeitos possuem para partindo deles pensar possibilidades para um ensino de história que possa desenvolver progressivamente as ideias históricas dos alunos, nesse sentido, a sala de aula vem se tornando um espaço de investigação privilegiado para o pesquisador em Educação Histórica, o que favorece a emergência da figura do professor-pesquisador, que no seu cotidiano passa a poder relacionar a prática da pesquisa e ensino, o que segundo Queiroz, favorece “o desenvolvimento da percepção do docente e dos discentes como sujeitos produtores de história e de saber, levando a promoção de um saber histórico mais crítico e reflexivo, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história”.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; MATTOS, H.; DANTAS, C. V. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, Londrina: vol. 3, n. 6, p. 21-37, jul./dez. 2010. Disponível em < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>

ABUD, K. M. Narrativa, tempo e sujeitos históricos no ensino de história. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá: vol. 12, n. 01, p. 12-22, set. 2014.

AGUIAR, E.; TOURINHO, M. A. C. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo: p. 01-16, jun. 2011.

ALVES, R. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, A. F. D. **O conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas na época dos descobrimentos**: um estudo com alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista de Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.

_____. Marcos da consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.115-126, Jan./Jun. 2007.

_____. Narrativa e consciência histórica dos jovens. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, nº 10, p. 22-28, 2011.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Ideias**, São Paulo: nº 20, p. 82-89, 1994.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: www.senado.gov.br.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**, 2004. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

CAMPOS, S. C. R. **Representações e ensino de História**: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. **Artes Médicas**, Porto Alegre: p. 87-101, 1997.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa: n.º. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.º. 10, p. 58-78, jan./fev. 1999.

GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas: n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GERMINARI, G. D.; BARBOSA, M. R. Educação Histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba: v. 9, n.º. 21, p. 21-32, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>

GEVAERD, R. T. F. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professores. **Antíteses**, Londrina: v. 5, n. 10, p. 589-611, jul./dez. 2012.

_____. **Apropriações das narrativas do manual didático de história: conceito ‘escravidão africana no Brasil’**. 2013. Trabalho de Pós-Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n.º. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.630/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: n.º 47, p. 19-33, jan./mar. 2003.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides F. Silva, São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GREGORIO, M. P. F.; PEREIRA, P. S. Construtivismo e aprendizagem: uma reflexão sobre o trabalho docente. **Educação**, Batatais: v. 2, n. 1, p. 51-66, junho, 2012.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba: Especial, p. 131-150, Ed. UFPR, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2015.

MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino de História**: um estudo no Alentejo. Lisboa: Ed. Colibri. 2002.

MELO, M. C. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura. **Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica – “Perspectivas em Educação Histórica”**. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: série Actas 5, p. 45-53, 15 e 16 de jun. 2010.

_____. O conhecimento tácito histórico dos alunos. 2005. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina: p. 01-09, 2005.

PACINI, H. F. O ensino sobre a escravidão africana no Brasil: apontamentos a partir do conceito de consciência histórica. **Revista de Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH**, Curitiba: n° 8, p. 114-125, jan./abr. 2015.

PARENTE, R. C. A. **A narrativa na aula de História**: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico. 2004. Dissertação de Mestrado – Universidade do Minho, Braga.

PRADO, F. R. **O mito da cidade provisória**: natureza, migração e conflito social em Tailândia (1977-2000). 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém.

PROENÇA, W. L. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. **Anais eletrônicos da XXIV Semana de História**: “Pensando o Brasil no centenário de Caio Prado Junior”, p. 01-10.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: ed. Autentica, 2008.

QUEIROZ, P. **A pesquisa e o ensino de história**: espaços/processos de construção de identidade profissional. In: NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, S. R. R. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, M. C. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

RIBEIRO, R. M. O. **“Tudo isso antes do século XXI”**: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. 2012. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RÜSEN, J. Consciência histórica frente às pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. **Razão Histórica**: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva**: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. Vol. 12, p. 81-96, 1º semestre de 2008.

_____. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina: v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ed. UFPR, 2011.

SILVA, L. H. O.; ALEGRO, R. C. Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil. **História e Perspectiva**, Uberlândia, nº.42, p. 285-313, jan./jun. 2010.

SILVA, R. C. A dimensão e a didática da história e Jörn Rüsen. **OP SIS**, Catalão: v. 9, n. 12, jan./jun. 2009.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas: v. 25, nº. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava jato. Rio de Janeiro: Ed. Leya, 2017.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

ZAMBONI, E. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **História & Ensino**. Londrina: v. 11, p. 104-122, jul. 2005.

APÊNDICE A – Produto educacional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

OTTO JORGE DA SILVA NANEZ

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)
PARA A TEMÁTICA ‘ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL’**

**ANANINDEUA/PA
2019**

SUMÁRIO

Apresentação	01
1. A pesquisa sobre o ensino de História no Brasil	02
2. Mas afinal, o que é Educação Histórica?	04
3. Consciência Histórica: um novo objetivo para o ensino de História	08
4. O que se ensina e o que se aprende: o que pensam os estudantes sobre a escravidão negra no Brasil?	11
5. Definindo sequência Didática	19
6. Trabalhando a temática escravidão negra no Brasil na perspectiva da Educação Histórica: uma proposta de sequência didática	20
6.1. Sequência Didática	24
Atividade 1 - “Meu Deus, meu Deus está extinta a escravidão?”: os sentidos da escravidão no desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.	24
Atividade 1 (parte 2) - “Meu Deus, meu Deus está extinta a escravidão?”: os sentidos da escravidão no desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.	29
Atividade 2 - As disputas pelo passado: conhecendo o debate historiográfico sobre a escravidão negra no Brasil.	35
Atividade 3 - Vestígios da escravidão negra no Brasil: o trabalho com documentos e a investigação histórica.	38
Atividade 4 - 13 de Maio ou 20 de Novembro? Diferentes interpretações sobre a Abolição da Escravidão.	45
Atividade 5 - O que aprendemos? A sociedade escravocrata no Brasil vista pelos olhos dos estudantes.	53

7. Considerações Finais	56
Referências bibliográficas	57

Apresentação

Este material tem por objetivo oferecer para docentes da área de História uma proposta de ensino baseada nos princípios da Educação Histórica. Pretende-se apresentar de forma simples e objetiva do que trata o debate sobre a Educação Histórica, ainda recente no Brasil, e as possibilidades que o mesmo oferece para que o professor se torne um investigador da sua prática e tenha ferramentas para promover uma transformação das suas aulas, traçando novos objetivos para o ensino e a aprendizagem da História.

O termo Educação Histórica designa tanto uma especialização do campo de pesquisa em Ensino de História, que vem sendo desenvolvido desde a década de 60 em países como a Inglaterra, como uma nova abordagem no ensino de História, que aponta como finalidade desse ensino não a mera assimilação de informações factuais, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, que deve partir das ideias históricas já presente na cultura dos nossos próprios alunos.

Este material se constitui em produto da minha dissertação de Mestrado em Ensino de História, na qual investiguei a forma como os estudantes expressavam seus conhecimentos históricos sobre a escravidão negra no Brasil através de narrativas abertas, buscando analisar como selecionam e relacionam marcadores históricos explícitos como conceitos, conteúdos, agentes, espaços e temporalidades.

Nesse sentido, este material é composto por uma parte teórica, em que apresentamos as bases teóricas e metodológicas do debate sobre a Educação Histórica, e uma parte prática, em que orientados pelos princípios da Educação Histórica apresentamos sugestões, na forma de uma sequência didática, para se trabalhar a temática escravidão negra no Brasil em sala de aula. Esperamos que este material levante reflexões e aponte caminhos para os docentes da disciplina de História.

1. A constituição do Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil.

No Brasil a constituição do ensino de História como campo de investigação é recente. Historicamente as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino, prevalecendo até por volta da década de 1960 uma visão dicotômica de total separação entre ensino e pesquisa, sendo o primeiro considerado uma questão pertinente exclusivamente aos Cursos de Licenciatura e, mais especificamente, as disciplinas denominadas pedagógicas, nas quais deveriam ser debatidas e resolvidas às questões relativas ao ensino. Assim, tradicionalmente no Brasil as discussões sobre o ensino foram tratadas como uma questão menor, menos nobre... Na área de História, infelizmente, não foi diferente.

Segundo Costa e Oliveira (2007), poucos eram os pesquisadores que se interessavam em investigar as questões referentes ao ensino de História, sendo possível encontrar apenas trabalhos pontuais, como os da historiadora Emília Viotti da Costa em 1957, que pode ser considerado um marco, por ser a primeira reflexão, do ponto de vista da História, sobre o ensino dessa área de conhecimento e o de Miriam Moreira Leite, em 1969, que buscou realizar uma sistematização do ensino de História baseada na sua experiência pessoal como professora.

Apenas no final da década de 70 e início da de 80 do século XX essa tendência começaria a mudar. Em parte essa mudança deveu-se ao retrocesso político e educacional gerado pelos anos de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), que provocou questionamentos em relação à cultura, a educação e a escola, que acabou por levantar debates sobre quais caminhos seguir a partir da redemocratização que já dava os primeiros sinais que em breve ocorreria. Foi em meio a essas mudanças que começou a surgir o interesse pela investigação sobre o ensino e, mais especificamente, o ensino de História.

Diversas mudanças apontavam para a nova relação que passaria a se dar entre a pesquisa e o ensino de História. Segundo Germinari e Barbosa (2014), durante as décadas de 70 e 80 alguns professores de história passaram a realizar uma série de experiências no ensino dessa disciplina, foram criados nos cursos de graduação Laboratórios de Ensino de História, e nas décadas de 80 e 90 surgiram eventos destinados a discutir a questão da formação do

professor e o ensino de História no Brasil, como o *Seminário Perspectivas do Ensino de História* em 1988 e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* em 1993. E por fim, também em 1993, ocorreu a abertura da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) para professores de outros níveis de ensino.

Todas essas mudanças davam-se em meio à efervescência dos debates sobre os rumos da educação, marcadas pelas reformas curriculares iniciadas na década de 80, frutos do início da redemocratização da sociedade brasileira, as críticas aos livros didáticos e a disciplina Estudos Sociais, que durante os anos de Regime Militar havia substituído às disciplinas História e Geografia, e as notícias das experiências em sala de aula que buscavam caminhos para a renovação do ensino da disciplina História.

Em 2001, Zamboni, que participava da edição daquele ano do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, apresentou um balanço dos caminhos que as pesquisas sobre o ensino de História haviam seguido. Assim, segundo a mesma (ZAMBONI, 2005, p. 106):

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Foram muito frequentes trabalhos sobre diferentes linguagens, principalmente sobre a história em quadrinhos. A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.

[...] Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura.

Desde então o interesse pela investigação do ensino de História vem crescendo, vimos nas primeiras décadas do século XXI a produção acadêmica e as publicações sobre o ensino de História se ampliar, assim como o surgimento de muitas problematizações relevantes sobre Ensino de História, ao ponto de ser possível afirmarmos que o ensino de História é hoje um campo de pesquisa em constituição.

Porém, atualmente, as pesquisas sobre o ensino de História ainda se concentram principalmente na parte formal do ensino, ou seja, são investigações sobre as leis, os currículos, os livros didáticos, entre outros aspectos, além disso, ainda é forte a separação existente entre a pesquisa e o ensino, no sentido que aos professores da educação básica é destinado o papel de reprodutores e transmissores de conhecimentos, enquanto aos

professores universitários caberia produzir novos conhecimentos e disponibilizá-los para adaptação e transmissão no espaço escolar.

Contudo, acompanhando o aumento numérico das pesquisas cujo objeto é o ensino de História, está o amadurecimento, a ampliação e a diversificação das mesmas, cada vez mais as pesquisas tem se voltado para a internalidade da sala de aula, locus privilegiado da atuação do professor, o que favorece a atuação do professor como investigador da sua prática e indica um novo olhar para a compreensão dos processos característicos da cultura escolar, que passa a reconhecer o espaço escolar para além de um espaço de reprodução de conhecimentos produzidos por outros e em outros lugares, mas como um espaço de produção de conhecimentos. Nesse sentido, é de se destacar um novo debate que se inicia no Brasil: a Educação Histórica.

Mas no que consiste esta “área mais recente”, a Educação Histórica? Qual é a discussão que ela traz para o Ensino de História?

2. Mas afinal, o que é Educação Histórica?

Nesse momento temos como objetivo apresentar de forma breve em que consistem as discussões sobre a Educação Histórica, como ela possibilita a emergência da figura do professor-pesquisador e favorece uma nova prática nas aulas de História. O termo Educação Histórica pode ser utilizado em pelo menos dois sentidos: a) como um campo de pesquisa que se apresenta como uma especialização do campo de pesquisas em Ensino de História; b) como os processos e objetivos da aprendizagem em História. Esses dois sentidos encontram-se profundamente ligados.

Uma das questões em torno da qual giram as discussões das pesquisas em Educação Histórica se dá sobre: Como os estudantes compreendem a disciplina História? Com essa pergunta não se quer simplesmente questionar o domínio que os mesmos possuem dos conteúdos históricos escolares, ou seja, quanto os alunos sabem sobre quando ou onde algo aconteceu, mas questionar o que eles entendem que seja a História. Mais à frente voltaremos a

essa questão, mas por hora vamos entender como essas pesquisas surgiram e se desenvolveram.

As investigações sobre as ideias dos alunos em história começaram a surgir na década de 60, na Inglaterra. A preocupação em conhecer as ideias históricas desses jovens partiu da necessidade de renovação do ensino de história nesse país, pois segundo Lee (2001, p. 13), um dos pioneiros nos estudos sobre cognição histórica:

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de fato quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta se assemelhava a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”.

Assim, os professores e historiadores preocupados com os rumos que o ensino de História tomaria no país se puseram a investigar o porquê dos jovens não se interessarem pela História escolar. Na sua primeira fase, essas investigações tinham subjacente a concepção piagetiana de aprendizagem, procurando encontrar nas ideias dos alunos o caminho para avaliar a evolução e a maturidade do pensamento dos estudantes, por idades, fases ou estágios, sobre a disciplina. Contudo o caminho assim aberto seria continuado em outra direção, que reforçou a necessidade de centrar os estudos na natureza específica da história e da exploração do pensamento histórico dos alunos, pois se entendia que considerar o pensamento dos alunos era uma interessante fonte para se pensar em formas de intervenções significativas no ensino. A partir da década de 80, essas investigações passaram a ser frequentemente designadas como estudos em Educação Histórica.

Segundo Germinari (2011, p. 55) desde então, as pesquisas em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade em diversos países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal e, mais recentemente, Brasil. Tal campo está alinhado às novas teorias que buscam ampliar o leque de possibilidades explicativas sobre o fenômeno da aprendizagem, tendo o campo sua fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia, pois parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica.

A premissa de que existe uma racionalidade própria da História é que leva os pesquisadores desse campo a acreditarem que o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes requer por parte dos mesmos o entendimento de que a História é uma disciplina específica, com metodologia própria, ideias e vocabulários característicos, com fontes, investigação, verdade, validade, etc. Ou seja, requer a percepção de que História não existe por si mesma, mas é produto de um trabalho de determinadas pessoas. É um conhecimento específico.

Esse ponto pode esbarrar em uma concepção comum a alguns professores, que entendem que o ensino da História escolar não visa à formação de “pequenos historiadores”, contudo não é esse o objetivo quando se busca que os estudantes compreendam que a história é um conhecimento que se constrói orientado por premissas teóricas e metodológicas próprias, mas que os estudantes, ao terem um mínimo de conhecimento possível sobre como funcionam as coisas no “laboratório dos historiadores” estejam habilitados a não se deixar seduzir facilmente por versões prontas do passado, disponíveis nas inúmeras fontes de informações das quais dispõem uma pessoa atualmente. Além de impedir que esses alunos, quando se depararem com duas informações históricas conflitantes, vejam a história como um processo cheio de falhas, suscetível ao descrédito por conter várias “verdades”, ao invés de levarem em conta o processo de construção dessas informações, o que inclusive lhes dará capacidade crítica.

Assim, segundo os termos da Educação Histórica, a finalidade do ensino de História não é a mera assimilação de informações fáticas, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, que deve partir das ideias históricas já presente na cultura dos nossos próprios alunos. São as experiências vividas pelos alunos que irão ajudá-los a dar sentido ao passado e a incorporar os conceitos históricos. Tal postura irá leva-los a conseguir pensar historicamente, isto é, de analisar com base no entendimento das transformações sociais que ocorreram ao longo do tempo, de refletir sobre como a sociedade e o conhecimento histórico se constituem.

Assim, os pesquisadores do campo da Educação Histórica tem assumido a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em história, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e como pressupostos metodológicos empreendem análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca de história, através de tarefas concretas.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. Segundo o pesquisador Germinari (2011, p. 56):

As pesquisas sobre *ideias de segunda ordem* buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de *ideias substantivas* concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o *uso do saber histórico* analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana.

Entre os muitos estudos centrados nas ideias históricas dos alunos e realizados na Inglaterra, na esteira do trabalho pioneiro de Edward Thompson, estão os trabalhos de pesquisadores como Lee (1978, 1991, 2000), Ashby (1987, 2006), Booth (1987, 1992), Dickinson (1978, 1984), entre outros, que apontaram para a relevância de se analisar as ideias tácitas dos estudantes, a progressão das ideias dos alunos e os fatores dessa progressão e também para a importância de se manter e intensificar os estudos de cognição histórica em torno de questões como os conceitos de explicação, evidência, empatia¹⁴. Nos países de língua portuguesa cabem ainda destacar os estudos realizados em Portugal por pesquisadores como Pais (1999), Barca (2000, 2001, 2015) e Gago (2016), que investigam a relação de estudantes com os conceitos de narrativa, multiperspectividade e a formação de sua consciência histórica.

As pesquisas realizadas em diferentes países com estudantes de diversas faixas etárias e em diferentes contextos culturais vêm apontando a forma como os mesmos se relacionam com o conhecimento histórico. Essas pesquisas identificaram três princípios que fundamentam a lógica de desenvolvimento do processo de formação do pensamento histórico de crianças e jovens, sendo eles:

¹⁴ MAGALHÃES (2002), em **Concepções de História e ensino de História: um estudo em Alentejo** apresenta interessante debate sobre as principais pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas em países como Inglaterra, Portugal, Espanha, França e Estados Unidos durante a segunda metade do século XX.

- Existem lógicas e estratégias específicas no processo de aprendizagem histórica.
- A aprendizagem histórica processa-se em contextos concretos, nesse sentido, é necessário que informações, procedimentos e conceitos façam sentido para os alunos.
- São imprescindíveis à elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem, para isso alguns elementos devem ser considerados, como: a importância das vivências e conhecimentos prévios dos alunos.

No Brasil, é possível constatar a presença de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica a partir de 2005. Como se pode notar, as pesquisas em Educação Histórica são recentes no país, contudo, algumas universidades vêm desenvolvendo pesquisas sistemáticas nessa linha, cabendo destacar as investigações realizadas pelo laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, que está sob a coordenação da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, e que mantém intenso diálogo com pesquisadores de Portugal. Schmidt (2005), considerando que no Brasil ainda existem poucos estudos sistematizados sobre as pesquisas em Ensino de História, propôs uma forma de sistematização das pesquisas em Educação Histórica baseada em dois grandes eixos: a) pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; b) pesquisas sobre a função social da História.

Percebemos assim nas pesquisas em Educação Histórica um interesse em se compreender as formas como os sujeitos apreendem os conhecimentos históricos, como os mobilizam e os utiliza na vida prática, porém, além disso, o encontro das discussões do campo com reflexões atuais de filósofos e historiadores tem apontando para a definição de um novo objetivo para o ensino de História, que passa a estar ligada a formação de um pensar historicamente, ou em última instância desenvolver nos estudantes uma consciência histórica mais avançada.

3. Consciência histórica: um novo objetivo para o ensino de História.

Para aprofundar as discussões sobre o que seria esse pensar historicamente que o ensino de História deveria promover nos estudantes, os pesquisadores em Educação Histórica tem dialogado com as reflexões de historiadores e filósofos que vem se dedicando a investigar a natureza do conhecimento histórico. Nesse sentido, os debates e estudos em Educação Histórica no Brasil tem assumido uma importante dívida teórica e conceitual com as reflexões do historiador alemão Jörn Rüsen, para quem o objetivo fulcral do ensino de História deve passar pelo aprimoramento da consciência histórica de quem aprende. Assim, é importante conhecermos em linhas gerais do que trata o conceito de consciência histórica.

Segundo Germinari (2011, p. 61), as pesquisas sobre consciência histórica de jovens tiveram origem na Alemanha, no contexto de unificação entre a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA). No início da década de 90, mudanças estruturais transformaram o cenário político internacional levando a reorganização da economia mundial. Os principais acontecimentos foram o fim da Guerra Fria com o colapso do bloco socialista e consequente desintegração da URSS e unificação da Alemanha simbolizada pela queda do Muro de Berlim.

Na Alemanha, na década de 90, as condições de aprendizagem da História foram profundamente influenciadas pelos problemas gerados pela reunificação. As concepções de ensino de História nas duas ‘Alemanhas’ tinham como base conceitos didáticos diferentes, os quais geravam práticas de ensino e pesquisa diferentes. Diante da realidade da unificação, professores e pesquisadores dos dois Estados tiveram que encontrar um modo de ensino e aprendizagem de História adequado a nova situação política e social. A aproximação entre os pesquisadores de ambos os Estados caracterizou-se pela aceitação da categoria de “consciência histórica” como ideia guia da aprendizagem histórica em detrimento do conceito de identidade nacional.

O conceito de consciência histórica é polissêmico, sendo utilizado com diversos sentidos por diferentes autores, porém, no campo da investigação em Educação Histórica tem prevalecido a proposta de Jörn Rüsen, que entende a consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2011, p. 57). Em outros termos, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro.

A consciência histórica seria uma condição prévia da existência do pensamento humano, portanto um fenômeno presente em todas as pessoas e em todos os períodos da história. A consciência histórica serviria como um elemento de orientação chave, dando a vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através de assuntos mundanos da vida diária e que funciona também como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana no curso dos processos de ação e tomada de decisões. Para Rüsen o ensino da história é parte integrante da ideia mais ampla de consciência histórica e diversas pesquisas no campo da Educação Histórica apontam como o objetivo do ensino de História o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes.

Dito de outra forma, é importante termos a consciência que seres humanos agem em busca da satisfação de suas intenções, interpretam os fenômenos da natureza e de si mesmos com o objetivo de desenvolverem e aprimorarem suas relações. Agem com o fim de alcançar objetivos e transpô-los, para em seguida criarem novas carências, intenções a serem igualmente transpostas. Dessa forma, as situações mais simples da vida humana passam pelo crivo do pensamento histórico, pois trazem consigo experiências e interpretações realizadas no tempo.

Das experiências mais simples as mais complexas, a vivência humana alimenta o fazer histórico e, mediante a utilização de uma teoria que relacione efetivamente História e Vida, um produto cognitivo que se constitui em um saber histórico, fornece elementos para um diagnóstico do presente e a abertura para projeções do futuro. Daí a importância de sistematização do pensamento histórico no ambiente escolar:

[...] o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nelas o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para seu mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado experiência. (...) A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência no tempo e intenção se realiza na vida humana. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Se a consciência histórica é uma condição prévia da existência do pensamento humano, os estudantes possuem formas de consciência histórica, mas como o professor-pesquisador pode ter acesso à forma de pensar historicamente dos estudantes? Segundo Rüsen, a consciência histórica se manifesta por meio de uma operação mental que se apresenta em todos os seres humanos: a capacidade de narrar.

Nessa perspectiva os seres humanos são entendidos, fundamentalmente, como seres contadores de histórias e que, individual ou coletivamente, são protagonistas de histórias de vida, sendo a expressão narrativa algo sempre presente na história da humanidade. A narrativa se constitui assim, na forma como os seres humanos experimentam e atuam no mundo.

Tal premissa é assumida pelos pesquisadores em Educação Histórica e dota a narrativa de uma importância singular, pois é através dela que os pesquisadores podem ter acesso aos conhecimentos e formas de compreensão histórica dos sujeitos, pois segundo Rüsen a narrativa seria a face material da consciência histórica. Assim, seria pela análise de uma narrativa histórica que se teria acesso ao modo como os indivíduos concebem o passado, os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história, espelhando, portanto certo tipo de consciência histórica, ou seja, relações que o indivíduo encontra entre passado, presente e futuro no plano social e individual.

Rüsen conceitua a narrativa histórica como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (2011, p. 95). Segundo o mesmo, nessa perspectiva o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas, se constituindo a história em uma resposta a essa incerteza, na medida em que compreende um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde as esperanças e intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.

Para Alves (2011, p. 47), depreende-se dessas asserções que “a teoria da História é fundamental para a construção da consciência histórica nas pessoas e nos grupos sociais, pois atua para sistematizar, organizar e regular o encontro entre vivência histórica e o pensamento histórico derivado do fazer historiográfico”. Em outras palavras, para o efetivo aprimoramento da consciência histórica é fundamental ter acesso às operações mentais geradas de um quadro interpretativo que possibilita, aos seres humanos, a autonomia de leitura do processo histórico e de si mesmos como sujeitos atuantes dentro desse processo. Nesse processo a escola ocupa um papel central, por ser o espaço de socialização de um saber histórico sistematizado.

4. O que se ensina e o que se aprende: o que pensam os estudantes sobre a escravidão negra no Brasil?

Nas páginas acima, apresentamos um breve histórico da constituição do ensino de História em campo de pesquisa no Brasil; em que consiste o debate sobre a Educação Histórica e seus caminhos investigativos; e os novos objetivos traçados para o ensino de História, que envolve a busca por desenvolver o pensamento histórico dos estudantes ou, em última instância, formas de consciência histórica mais avançada. Nesse sentido, a discussão apresentada até então se focou em aspectos teóricos, nesse momento passaremos para uma tentativa de apresentar formas de aplicabilidade dos princípios da Educação Histórica nas aulas de história, para isso, selecionamos como temática a ser trabalhada o ‘conceito histórico substantivo escravidão negra no Brasil’.

O estudo desenvolvido em minha dissertação de mestrado se focou em investigar a forma como os estudantes expressam seus conhecimentos históricos sobre a escravidão negra no Brasil através de narrativas abertas, buscando analisar como selecionam e relacionam marcadores históricos explícitos como conceitos, conteúdos, agentes, espaços e temporalidades. Meu estudo seguiu o rastro aberto por investigações anteriores, assim, antes de apresentar as considerações e apontamentos do estudo que desenvolvi e que servirão de base para a proposta didática que apresentarei, aponto alguns indícios e reflexões dos estudos que me precederam.

A historiadora Gevaerd (2013) em sua tese de pós-doutorado intitulada o “Conceito Substantivo ‘Escravidão Africana no Brasil’: usos e apropriações das narrativas no manual didático pelos alunos e professora” buscou a forma como os alunos se apropriam e organizam seus conhecimentos sobre a escravidão negra no Brasil. Em seu estudo, a autora buscou a relação entre o conceito cultura histórica e suas inter-relações com o ensino aprendizagem, mais especificamente, um dos elementos da cultura escolar, o manual didático.

Gevaerd adotou como procedimento de pesquisa o acompanhamento de algumas aulas de história em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos entre 11 e 13 anos e a aplicação de instrumentos de coleta de dados como: a aplicação de uma entrevista com a professora para obter informações sobre

o manual didático adotado na escola e o seu uso; e um instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão para observar de que forma o mesmo está sendo ensinado como um conteúdo escolar.

Quanto ao objetivo que interessa mais diretamente a essa pesquisa, ou seja, à investigação das apropriações pelos alunos sobre o conceito ‘escravidão africana no Brasil’, a investigação se apoiou nas narrativas produzidas pelos alunos que buscavam responder ao seguinte comando indutivo “imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a Escravidão no Brasil”.

Após a análise das vinte e sete narrativas produzidas, observou que a maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, à vinda dos negros da África. Organizaram as narrativas destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacam também as formas de resistência que os escravos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos. A autora aponta ainda que poucos alunos fazem uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, nesse caso, as questões do preconceito e da discriminação, que constam no manual didático, e que foram trabalhadas pela professora. Constatou-se que ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos, em relação ao conceito escravidão, quando comparado às ideias prévias as expressas após a mediação da professora.

A pesquisadora Campos (2009), em seu estudo “Representações e ensino de história: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil” teve por objeto as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil e suas possíveis relações com os contextos socioeconômicos e culturais aos quais os mesmos pertencem.

Para realizar a pesquisa foram selecionadas quatro turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central, em Belo Horizonte, sob a responsabilidade de um mesmo professor de História e pertencentes a um universo sociocultural e econômico bastante heterogêneo. Estes alunos participaram de aulas sobre a escravidão africana no Brasil, em consonância com as novas concepções surgidas, sobretudo, a partir dos anos 80 e que, em muitos aspectos, se valeram de elementos de renovação do ensino de História.

Com o intuito de identificar as representações dos alunos, a pesquisadora propôs a realização de uma atividade que consistia na produção de uma narrativa fictícia a partir da análise de imagens disponibilizadas e selecionadas pelos alunos sobre a escravidão negra no Brasil. De posse das narrativas dos alunos a autora realizou a identificação da forma como os alunos caracterizavam a escravidão negra, buscando a forma como a mesma dialogava com o conhecimento historiográfico, com as representações presentes nos manuais didáticos e nos vários espaços da sociedade, com destaque para as representações que circulam na sala de aula. A partir da análise dos dados a autora classificou as narrativas em três categorias diferentes: “O imaginário do tronco”; “pequenas possibilidades dentro do sistema escravista”; e “indícios da complexidade da vida escrava no Brasil”.

Segundo a autora, as narrativas agrupadas na categoria “O imaginário do tronco” apresentam a violência e o sofrimento como marca fundamental da escravidão. Esses seriam os pilares e a base sobre a qual esse sistema se desenvolveu no Brasil. Podemos perceber essa ênfase na violência tanto nas imagens selecionadas pelos alunos como nas histórias por eles contadas. O tronco, nesse caso, seria o símbolo da violência e do sofrimento. Além disso, a vida do escravo seria restrita ao trabalho forçado excessivo, ao castigo e, em alguns casos, às tentativas de fugas e rebeliões. Não há outras possibilidades para o escravo, que só é visto como ativo quando reage através da fuga ou de atos violentos. Essa categoria foi a mais marcante nas narrativas, deixando suas marcas nas demais, que apenas apresentaram pequenas variações.

Siman (2015) em seu estudo “Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história” realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as representações de crianças de 9 a 11 anos de uma turma do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a cerca dos negros na história do Brasil.

Durante o 2º semestre de 2001 foi desenvolvida e temática relativa aos negros na história do Brasil, buscando alcançar os seguintes objetivos: a) desconstruir, por meio de procedimentos de problematização, representações sociais que os alunos eram possuidores e que embasavam e justificavam relações de discriminação racial e social aos negros no Brasil; b) possibilitar às crianças a construção de novos conhecimentos históricos baseados em uma visão mais complexa, plural e contraditória a respeito do negro na conformação de nossa história.

A autora, antes de dar início ao estudo da temática, buscando as representações dos alunos sobre os negros na história do Brasil, adotou com estratégia para alcançar às representações dos alunos a aplicação de uma atividade que consistia em solicitar às crianças que fizessem uma representação dos negros e seu modo de vida e, em seguida, as crianças deveriam produzir frases explicativas de seus desenhos. Nessa primeira etapa, as representações que foram construídas sobre os negros e seu modo de vida representaram “os negros e seu modo de vida” como sendo uma vida de escravidão e castigo. Do total de 36 alunos, 56% representaram o trabalho escravo e, 33%, o castigo, sendo que aproximadamente 17% dos alunos fizeram a representação do negro trabalhando e sendo castigado ao mesmo tempo.

A autora aponta que a sociedade escravista é representada pelos alunos como uma sociedade baseada no trabalho constante, em que o poder era exercido pelo homem branco, dono das terras e dos escravos, em que parece não existir leis, sendo tudo resolvido no âmbito do privado. Assim, ser escravo significa ausência de liberdade, submissão total e uma vida em que o trabalho forçado e os castigos físicos sintetizam o que era a vida do negro no Brasil sob o regime escravista. Contudo, após a autora ter trabalhado com os alunos o tema “O negro e a escravidão no Brasil”, através de textos, iconografias, depoimentos de famílias sobre sua ancestralidade, objetos da cultura material e simbólica do período escravista, percebem-se mudanças nas representações dos alunos, através do acréscimo de uma série de elementos novos as suas imagens. Segundo Siman após a intervenção, pode-se notar em parte das representações dos alunos o abandono de certos estereótipos e a progressão para discursos mais complexos que expressam um entendimento mais nuançado do que teria sido a vida dos negros no período da escravidão e dos resquícios de suas relações no cotidiano atual.

A autora encerra apontando que as representações sociais dominantes, que apresentavam o escravo como vítima e não sujeito, mesmo após a intervenção não foram desconstruída por todos e que mesmo entre os que a desconstruíram, nem todos passaram a atribuir o mesmo significado ao objeto, apontando a hipótese que a permanência dessas representações dominantes “tanto pode ter sido devido à ineficácia das estratégias pedagógicas adotadas, como ao fato dessas representações estarem cristalizada nas ideias históricas dos alunos, tornando-se um obstáculo para novas aprendizagens”.

Silva e Alegro (2010), no artigo “Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil” apresentam um breve desenho dos

debates ocorridos no Brasil sobre a questão do negro na sociedade, como os debates historiográficos, as políticas públicas de reparação e as diretrizes e leis sobre as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, pois entende que esse debate chega até a escola, embora não necessariamente tal como proposto, assim, buscam através da pesquisa traços desses debates nas ideias dos alunos.

As pesquisadoras compreendem que a investigação das ideias dos alunos implica o reconhecimento dos mesmos como sujeitos de conhecimentos, que “mais do que repetir as falas de professores e livros didáticos, as reinterpretam, relacionam com diferentes saberes buscando constituir sentido as suas narrativas”, assim, os alunos aprendem e interpretam os saberes que lhes são apresentados de acordo com as suas estruturas de conhecimentos. Partindo desses pressupostos as autoras buscaram realizar um exercício de análise de conteúdo das representações de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada na periferia de Londrina, Paraná, a acerca da escravidão no Brasil.

Os estudantes foram orientados a construir um mapa conceitual evidenciando o que entendiam por escravidão. A partir da análise das respostas dos alunos, as investigadoras apontaram que os mesmos relevam um conceito excessivamente vago e carente de informações históricas, mas que revela a solidariedade para com o escravo que sofre e que esse conceito construído pelos alunos ganha maior sentido quando relacionam à escravidão as experiências atuais. Assim, chamou a atenção no exame das ideias manifestas pelos alunos as afirmativas relacionadas ao racismo. De 13 diagramas, 9 fizeram referência ao racismo e à discriminação, onde se pode notar uma confusão conceitual entre escravidão e racismo, os alunos sugeriram que a escravidão praticada no período colonial tinha entre suas causas o racismo.

Segundo as autoras é possível inferir que as ideias dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil revelam influência dos debates estabelecidos no Brasil a partir da década de 1950, pois nas narrativas dos mesmos a escravidão se caracteriza como uma barbárie que deve ser denunciada. Destaca-se nas representações dos alunos o enfoque “dor e sofrimento” para representar o que foi a escravidão, indicando que estas memórias estão cristalizadas. Quando os alunos referem-se à ação dos escravos para além daquelas geradas no trabalho e no sofrimento, mencionam as práticas de resistência dos escravos, mas apresentam poucos elementos para tratar dessa questão, resumindo-o basicamente as fugas para os quilombos. Contudo, os autores apontam que, 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 “interpretes do Brasil”, buscando atribuir um sentido para a história da escravidão negra no Brasil”.

Os trabalhos apresentados acima não esgotam os estudos que se detiveram a analisar as ideias históricas de estudantes, de diferentes faixas etárias, sobre a escravidão negra no Brasil, contudo são representativos dos indícios que vem sendo apontados por essas pesquisas. Esses estudos apontaram para a existência de lugares comuns nas representações dos estudantes sobre a escravidão negra no Brasil, que privilegiam os aspectos relacionados à exploração e a violência do regime, as poucas possibilidades de atuação do escravo e as relações com práticas sociais como o racismo que ora são tidas como a justificativa para a escravidão, ora como um dos legados da escravidão para os dias de hoje, mas também apontaram para a possibilidade de intervenções planejadas por parte dos professores provocarem mudanças e ganhos qualitativos de conhecimentos.

Meu estudo focou-se nas narrativas que alunos de uma turma de 9º ano constroem sobre o conceito substantivo ‘escravidão negra no Brasil’, buscando analisar como selecionam e relacionam marcadores históricos explícitos necessários para a elaboração de uma narrativa histórica como conceitos, conteúdos, agentes, espaços e temporalidades, o que proporcionou indícios sobre a forma como os estudantes apreendem e mobilizam seus conhecimentos históricos.

Nesse sentido, quanto os marcadores conteúdos, que expressam mais diretamente o conhecimento substantivo dos alunos, ou seja, quais os elementos que surgem em primeiro plano nas narrativas que os estudantes elaboraram sobre a escravidão negra no Brasil, notou-se a repetição de uma tendência apresentada em outros estudos, em que mais do que buscar definir um conceito histórico sobre a escravidão negra no Brasil ou apresentar as características políticas econômicas e sociais do regime escravista, os estudantes se concentram em descrever aspectos ligados à vida cotidiana dos escravos, marcada pelo trabalho exaustivo, condições paupérrimas marcadas por abusos e os castigos físicos – e o tráfico negreiro, onde se denuncia as péssimas condições em que essas viagens eram realizadas. A ênfase a esses conteúdos parece estar ligada a buscar de denunciar o sistema escravista como um sistema injusto e cruel para seus valores atuais.

Nessas narrativas os agentes históricos sociais “africanos/negros/escravos” ocupam o papel central, contudo, são descritos na maior parte do tempo como vítimas passivas do regime escravocrata, suas características são descritas nos moldes do que os “portugueses/brancos/senhores” esperam deles, como sendo fortes, trabalhadores, obedientes, bonitas, entre outras, além disso, são apresentados principalmente como sujeitos que sofrem ações “eram mortos pelos donos de escravos”, “eram vendidos”, “sofriam abusos sexuais”, “sofreram durante muitos anos”, “sofriam preconceito”, entre outras, sendo pequeno o espaço dedicado as ações dos “africanos/negros/escravos” nessas narrativas. Os agentes históricos “africanos/negros/escravos” não possuem identidade, são apresentados como uma massa no mais das vezes homogênea, já do lado dos agentes históricos “portugueses/brancos/senhores” surgem alguns agentes históricos individuais, com destaque para a atuação da princesa Isabel, que surge como protagonista histórica ao assinar a lei que pôs fim a escravidão negra no Brasil.

Quanto aos marcadores espaciais, eles surgem nas narrativas como os espaços onde as vivências dos agentes históricos sociais “africanos/negros/escravos” e “portugueses/brancos/senhores” se desenrolam, marcando quais espaços sociais pertenciam a cada grupo. Nesse sentido, os “africanos/negros/escravos” estão na maior parte das vezes associados a espaços de trabalho, castigos ou condições de vida paupérrimas, mas também, embora com menor frequência, a espaços associados a sua resistência como as florestas para onde fugiam, as rodas de capoeira e principalmente os quilombos, onde buscavam reconstituir um modelo de vida semelhante ao que vivenciavam no continente africano. Assim, a circulação do escravo pelos mais diferentes espaços, não parece ser conhecida ou merecer destaque nas narrativas desses estudantes.

Os marcadores temporais utilizados pelos estudantes são de diferentes naturezas, no conjunto dos escritos os estudantes organizaram narrativas em que articularam marcadores históricos diversos ligando-os por marcadores temporais que relacionam o passado e o presente, utilizando fios de continuidades e rupturas, alongam tempos ou os encurtam, criando periodizações próprias para a história da escravidão e apontando (ou não) perspectivas de um futuro desejável ou provável. As mudanças e permanências apontam para a existência do passado no presente em termos de herança de algumas ideias e práticas sociais, os alunos apresentam a noção de que práticas atuais como o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população afrodescendente são reflexo do passado escravista da sociedade brasileira,

ou seja, mobilizam uma noção de causalidade histórica para explicar e compreender o presente que os cerca.

Essas pesquisas estão de acordo com os princípios da Educação Histórica, que parte da premissa que conhecer as ideias históricas dos estudantes é um passo fundamental para se pensar em formas transformá-las em formas de conhecimento mais sofisticados. Nesse sentido, propomos baseado nos indícios apontados pelas pesquisas acima e principalmente pelos indícios encontrados na pesquisa desenvolvida para a escrita da minha dissertação, apresentar uma proposta de sequência didática para se trabalhar a temática escravidão negra no Brasil.

5. Definindo Sequência Didática.

Segundo Zabala (1988) as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

De acordo com Oliveira (2013), a Sequência Didática começou a ser utilizada no Brasil na década de 1990, mais precisamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atualmente é empregada em várias áreas do conhecimento com especificidades, conforme os diferentes campos do saber. Sua construção obedece a alguns passos:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado;
- Planejamento do conteúdo;
- Objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem;

- Delimitação de sequências de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre atividade e estabelecimento de etapas, assim como avaliação de resultados.

Rocha (2015) propõe a elaboração de sequências didáticas problematizadoras para o ensino de História, pois considera que fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho de determinado conteúdo, visando objetivos de aprendizagem anteriormente estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio meio e fim, e com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida.

Rocha compreende que a sequência didática como alternativa para organização do trabalho em história apresenta as seguintes qualidades em potencial, considerando a dinâmica do trabalho docente que prevalece em nossas escolas:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingir objetivos, enfim de seu desenvolvimento;

2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e etc.;

3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula.

Segundo os autores Dolz e Schneuwly (2004), ao optar-se por trabalhar dessa forma, deve-se buscar propor uma estrutura de base para a sequência didática. No início da sequência deve-se apresentar a situação. Segue-se a produção inicial e os módulos a serem trabalhados na sequência e o fechamento da sequência que também deve promover relatos e descrições dos conhecimentos adquiridos após a sequência. Com base nas reflexões desses autores propomos apresentar uma sequência didática para o ensino da temática “escravidão negra no Brasil”.

6. Trabalhando a temática escravidão negra no Brasil na perspectiva da Educação Histórica: uma proposta de sequência didática.

Como exposto acima, a Educação Histórica é tanto um campo de pesquisa como uma nova abordagem no ensino de História, que aponta como finalidade desse ensino não a mera assimilação de informações fáticas, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica.

As pesquisas em Educação Histórica não tem o objetivo de encontrar leis universais sobre a forma como os estudantes apreendem o conhecimento histórico, ao contrário, entendem que a aprendizagem histórica processa-se em contextos concretos, nesse sentido, é necessário que informações, procedimentos e conceitos façam sentido para os alunos em questão, levando em consideração suas vivências e experiências no momento da elaboração de metodologias que favoreçam a aprendizagem.

Essa especificidade de cada situação escolar pode ser diagnosticada pelo professor, pois o mesmo que atua diretamente com os estudantes, o que possibilita a sua atuação como professor-pesquisador, pesquisador da sua realidade escolar, da vivência de seus alunos, dos seus conhecimentos, da sua prática docente. Assim, o professor que pretende seguir os princípios da Educação Histórica, como investigador da sua prática e visando o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente de seus alunos, deve começar por explorar o pensamento histórico de seus alunos com vistas a se pensar em formas de intervenções significativas no ensino.

Lee (2006) levanta a importante indagação sobre como a História pode fornecer essa ferramenta necessária, capaz de mexer no arcabouço mental do aluno de forma que ele tenha condições de estabelecer conexões com o conhecimento que traz do mundo e o conhecimento adquirido através da disciplina até o ponto em que alcance a competência necessária para sua orientação temporal?

Para o historiador inglês, na perspectiva empreendida pelos pesquisadores da Educação Histórica, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar

a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, Lee aponta ser necessária uma noção aplicável de ‘literacia histórica’. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.

Para Lee, algumas orientações devem ser seguidas a título de ponto de partida. Primeiramente, Lee sugere que a estrutura da qual os alunos deve partir, comece pelo ensino de como é atribuída importância a eventos e processos no passado – que isso é feito a partir de constatações que fazemos, de como essas constatações se relacionam com as perguntas levantadas, a partir das evidências de que dispomos. Isso vai permitir aos alunos inclusive relacionar a História com seus próprios interesses e “perguntas”.

Em seguida deve ser oferecido aos alunos um quadro geral, ao qual se possa recorrer em vários momentos. Não é um conhecimento sedimentado, ao qual se vai aos poucos sobrepondo as camadas de cada período a cada série escolar. Mas muito mais uma visão geral. Esse “quadro” histórico consistiria em uma História da humanidade, estudada por temas referentes a longos períodos de tempo, que faria indagações a respeito de padrões encontrados na sobrevivência humana e seu desenvolvimento material. Consistiria também em reflexões sobre o que é considerado ‘mudança e continuidade’, sob a forma de diferentes perguntas que levariam a conclusões por parte dos próprios alunos sobre como as ideias podem mudar dependendo de qual pergunta se faz.

É necessário também que seja uma estrutura aberta, a qual os alunos moldam quando se deparam com novas passagens, fazendo ligações e recombinações internas entre os temas. À medida que refletem sobre essas recombinações, que testam suas informações os alunos são levados à primeira consideração - a que trata sobre o entendimento da disciplina - mas desta vez em conexão com o conhecimento dos conteúdos.

Ao construir seu próprio quadro, os alunos terão a oportunidade de perceber como a História pode ser reconstruída, ainda que amparada por um processo metodológico, motivado por novas perguntas e novas abordagens.

Assim, entendemos que para se desenvolver aulas de história na perspectiva da Educação Histórica, deve-se buscar e dar importância aos conhecimentos prévios dos alunos

sobre o que entendem ser a História, a forma como expressam seus conhecimentos históricos e as ideias que trazem consigo sobre os conteúdos substantivos que serão trabalhados. Além disso, deve-se buscar desenvolver nos estudantes a compreensão de como se produz o conhecimento histórico na ‘oficina dos historiadores’, visando superar a visão de que o conhecimento sobre o passado já se encontra pronto e que possui apenas uma versão, para que os estudantes entendam que o conhecimento histórico é construído seguindo princípios teóricos e metodológicos que garantem a sua legitimidade e que o conhecimento histórico é complexo e multiperspectivado.

Nossa proposta, que assumirá a forma de uma sequência didática que se destinará a estudantes na faixa etária entre 13 a 15 anos, correspondendo geralmente a alunos que cursam 8º e 9º ano da educação básica, partirá do pressuposto que a mesma será aplicada a alunos que já tenham, nos anos anteriores de escolarização, apreendido noções básicas sobre o ofício do historiador, ou seja, que conheçam como se processa a constituição do conhecimento histórico, a importância das perguntas e problematizações, do trabalho com fontes e do uso da metodologia para a construção do conhecimento histórico, e que entendam noções basilares como as de agentes e tempo histórico.

6.1. Sequência Didática.

Tema:

Os sentidos da escravidão negra no Brasil.

Objetivos gerais:

- Disponibilizar uma proposta de sequência didática para a abordagem da temática escravidão negra no Brasil que possibilite o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes através do incentivo a análise, interpretação e o trabalho com fontes.
- Fornecer subsídios teóricos e práticos para a mediação do processo de ensino e aprendizagem em História baseado nos princípios da Educação Histórica.

6.2. Estrutura das aulas.

Atividade 1:

“Meu Deus, meu Deus está extinta a escravidão?”: os sentidos da escravidão no desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.

Conteúdo:

Escravidão ou *Escravidões?* A escravidão como conceito histórico.

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Relacionar o enredo do desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti com a noção de sentido histórico.
- Identificar as permanências e mudanças na prática da escravidão ao longo da história da humanidade.

Metodologia e estratégias:

Em entrevista disponibilizada pelo Canal Nexo Jornal, o historiador Flávio Gomes aponta a necessidade de se atentar para o fato que embora em 2018 contabilizemos 130 anos da abolição da escravidão negra no Brasil, esse passado escravocrata da sociedade brasileira está mais próximo de nós do que imaginamos, sendo um ‘passado – presente’, chamando atenção para o fato que qualquer pessoa na faixa etária entre 80 a 90 anos pode ter sido neto ou sobrinho de um ex-escravizado, convivido com seu avô que foi escravo ou conviveu com escravizados. Para além dessa presença mais direta, deve-se considerar que a escravidão enquanto instituição que perdurou mais de 350 anos da história pós-colonização do Brasil deixando marcas profundas na sociedade. Segundo intelectuais como Souza (2017) podendo mesmo ser considerada como “a semente de toda a sociabilidade brasileira” (SOUZA, 2017, p. 09), assim, para o mesmo “nossa formação de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão” (SOUZA, 2017, p. 40).

Nesse sentido, para estudar e compreender como as leituras sobre os reflexos da escravidão se apresentam hoje, proponho que se trabalhe com o enredo do desfile da Escola de Samba Paraíso da Tuiuti, e com a análise do enredo e da letra do samba-enredo “Meus Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” que embalou o desfile dessa escola.

O desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti causou grande repercussão nas grandes mídias e redes sociais em 2018, dessa forma após apresentar aos estudantes a proposta da sequência didática de se trabalhar à temática escravidão negra no Brasil através da análise de fontes variadas, o professor poderá iniciar a primeira aula indagando os alunos se assistiram aos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro de 2018, e em caso de resposta afirmativa, indagar as impressões que tiveram sobre o desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.

Em seguida, após breve explicação da proposta contida no enredo que conduziu o desfile, através da seleção e apresentação de imagens representativas da prática da escravidão que marcou a história da humanidade, como imagens dos integrantes das alas dos “cativos babilônicos”, “serviçais gregos”, “gladiadores romanos”, entre outros, e imagens representativas dos escravizados dessas diversas sociedades, o professor poderá discutir uma das noções importantes presentes no enredo, a *noção de continuidade e mudança* nas práticas de escravização, presente em várias sociedades em diferentes épocas, e deverá buscar, conforme as orientações de Lee (2006), a *construção de um quadro histórico amplo* sobre a história da escravidão ao longo dos tempos.

Após essa breve introdução, os alunos deverão receber pequenos textos de diferentes sociedades e épocas que praticavam a escravização de seres humanos, onde terão a tarefa de organizá-los seguindo critérios como temática abordada, época, sociedade, tipo de fonte histórica, entre outros. Os textos devem ser escolhidos de forma que os estudantes possam *estabelecer padrões de continuidade e mudança* presentes nessa prática. Essa atividade favorecerá que os estudantes construam o seu próprio conceito de escravidão, bem como *percebam a escravidão como um conceito histórico*, que precisa se fundamentar em sua própria historicidade, ou seja, nas diferentes formas que a mesma assumiu e nos significados que cada sociedade e época lhe atribuíram.

Abaixo, sugerimos algumas fontes que podem ser utilizadas para esse propósito:

Fonte 01:

Se um escravo disser a seu senhor: Você não é meu senhor! Se ele for culpado, seu senhor lhe cortará uma orelha. [...]

Se alguém receber em sua casa um escravo fugitivo, quer seja propriedade da corte real ou de um homem livre, e não o apresentar para restituição quando for feito o aviso de fuga, o dono da casa será condenado à morte. [...]

Se um homem livre golpear um escravo, de modo que fique cego, ou quebrar um osso de um escravo, deverá pagar [ao senhor] a metade do valor do escravo. [...]

Se um homem não conseguir pagar suas dívidas e precisar vender-se a si mesmo, ou sua mulher, filho ou filha para trabalhos forçados, então trabalharão durante três anos na casa daquele para quem forem vendidos, e no quarto ano serão postos em liberdade.

(Escravidão entre os Babilônicos, Código de Hamurabi, séc. XVIII a.C.)

Fonte 02:

Com respeito aos escravos, serão estes os estatutos:

O escravo hebreu deve servir seis anos, ao termino dos quais será liberto.

Se era solteiro ao ser adquirido, sairá sozinho. Se era casado, sua mulher sairá com ele.

No caso de ter casado após a compra e a mulher ter dado a luz a filhos e filhas, tanto a mulher quanto os filhos pertencerão ao senhor e o escravo sairá sozinho.

No entanto, se o escravo declarar que não quer abandonar seu patrão, sua mulher e seus filhos, o caso irá a juízes e posteriormente o senhor furará a orelha do escravo para que fique identificado como seu servo eterno. (...)

Se algum escravo ou escrava forem castigados com uma vara e morrerem no ato do castigo, o patrão será punido. No caso, porém, de o escravo sobreviver por um ou dois dias, o patrão não será alvo de punição, por que tem esse direito.

O escravo poderá alcançar a sua liberdade, caso o patrão, castigando-o, inutilize seu olho ou lhe arranque um dente. (...)

Os escravos e escravas provirão das outras nações ou serão comprados dos filhos dos forasteiros que peregrinam em sua terra.

Eles passarão como herança para teus filhos, servindo tua família perpetuamente. Mas sobre os filhos de Israel não deve pesar a escravidão.

(Escravidão entre os hebreus: êxodo 21, 1-11/20-21/26-27; Levítico 25, 39-52, séc. VI a.C.).

Fonte 03:

A propriedade é uma parte da casa e arte aquisitiva uma parte da administração doméstica, já que sem as coisas necessárias são impossíveis à vida e o bem-estar; na administração doméstica assim como nas artes determinadas, é necessário dispor dos instrumentos adequados se se deseja levar a cabo sua obra. Os instrumentos podem ser animados ou inanimados, por exemplo, o timão do piloto é inanimado, o vigia animado. Assim também os bens que se possui são um instrumento para a vida, a propriedade em geral uma multidão de instrumentos, o escravo um bem animado é algo assim como um instrumento prévio aos outros instrumentos.

(Escravidão segundo Aristóteles [384-322 a.C.] *Política*, livro 1, Cidade-Estado de Atenas).

Fonte 04:

Os escravos devem estar submetidos ao poder de seus amos. Esta espécie de domínio já é consagrada no direito dos povos; pois podemos observar que, de um modo geral, em todos os povos, o amo tem sobre os escravos poder de vida ou morte, e tudo aquilo que se adquire por intermédio do escravo pertence ao amo. Mas, hoje em dia não é permitido nem aos cidadãos romanos, nem a nenhum dos que se acham sob o império do povo romano, castigar excessivamente e sem motivo os escravos. Pois, em virtude de uma constituição do imperador Antonino, aquele que matar sem motivo seu próprio escravo é passível de sanção, da mesma forma que aquele mata o escravo de outrem.

(A respeito de escravos, Gaio [130-180 d.C.], *Instituições*, I, 52/3, Roma).

Por fim, aos alunos deve ser solicitado que conceituem o que é “escravidão” e que por meio de uma atividade planejada expressem o que sabem sobre a sociedade escravocrata brasileira. A opção pela produção de uma narrativa livre apresenta vantagens como encontrar a representação que os estudantes possuem sobre a sociedade escravocrata brasileira, bem como perceber que temáticas são privilegiadas pelos mesmos, contudo uma atividade dirigida, em que se questionam aspectos considerados relevantes para o professor como “o que é ser escravo?”, “como se davam as relações entre senhores e escravos?”, “como os escravos se relacionavam entre si?” entre uma série de outras possibilidades também pode ser interessante. Essa atividade é fundamental para que se realize um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática escravidão negra no Brasil, bem como sobre como elaboram noções de explicação, causalidade, mudança, entre outros elementos importantes para a constituição do pensamento histórico.

Recursos didáticos:

Aula expositiva, quadro e pincel, Datashow, textos de apoio, imagens do desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti e imagens representativas dos escravos de sociedades de diferentes épocas e lugares.

Crerios de Avaliação:

Para a avaliação deste conteúdo, recomenda-se que o professor considere que este momento servirá para coletar e levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e que observe se através da leitura dos documentos fornecidos os alunos foram capazes de:

- Elaborar um conceito de escravidão.
- Perceber e apontar semelhanças e diferenças nas práticas de escravidão em diferentes épocas e espaços.
- Construir uma narrativa sobre a escravidão negra no Brasil, observando como estruturam o texto, que conteúdos substantivos privilegiam e que sentidos seus escritos permitem entrever.

Referências:

Samba do Paraíso do Tuiuti amplia debate sobre conceito de escravidão <
<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/samba-da-paraiso-do-tuiuti-amplia-debate-sobre-conceito-de-escravidao-22353645>>

SILVA, Kalina V. e SILVA, Maciel H. Dicionário de conceitos históricos. 2^a ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

Atividade 1 (parte 2):

“Meu Deus, meu Deus está extinta a escravidão?”: os sentidos da escravidão no desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.

Conteúdo:

Passado – presente: formação da sociedade escravocrata brasileira e as condições de trabalho no período escravista e na atualidade.

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Relacionar o samba-enredo do desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti com a noção de sentido histórico.
- Analisar a posição do autor do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus está extinta e escravidão?” quanto à analogia que estabelece entre o trabalhador escravizado e o trabalhador atual.
- Estabelecer as diferenças entre o trabalho escravo do sistema escravista e o trabalho análogo à escravidão atual.

Metodologia e estratégias:

Considerando os indícios apresentados pelos estudos que se detiveram em analisar como os estudantes apreendem e expressam seus conhecimentos sobre a escravidão negra no Brasil como sendo os conhecimentos prévios dos estudantes para os quais preparamos esta sequência didática, podemos apontar a tendência dos estudantes em suas narrativas de apresentar em primeiro plano as vivências cotidianas dos escravizados, marcadas pelo trabalho exaustivo e degradante, pelos castigos físicos e condições de vida paupérrima. Ao afirmar que se trata do primeiro plano, quero deixar claro que não considero que essas narrativas expressam todo o conhecimento histórico substantivo dos estudantes sobre a temática, mas que são seleções, escolhas, de aspectos que os mesmos consideram mais relevantes ou marcantes sobre a temática que estão dissertando, e que assim sendo, não

podem ser ignorados se pretendemos levar em consideração a forma como os mesmos se relacionam com o conhecimento histórico.

Compreendo que o foco nas vivências cotidianas dos escravos, com ênfase no trabalho e no sofrimento, reflete uma condenação e denúncia por parte dos estudantes ao sistema escravocrata que produz situações e imagens que vão de encontro aos seus valores e sensibilidades, porém, a condenação não se limita a eventos e acontecimentos que ficaram no passado, os estudantes ao buscarem atribuir sentido a História produzem em suas narrativas formas de compreensão histórica em que estabelecem relações comparativas e opostas entre as formas de trabalho atual e as do período escravista e apontam quais seriam os reflexos da escravidão para o tempo presente, estando entre os principais às questões referentes à desigualdade social, a discriminação e o racismo existente em relação à população afro-descendente.

Assim, os alunos ao apresentarem seus conhecimentos prévios sobre a temática agiram como os grandes intérpretes do Brasil, buscando constituir sentido a história que expressaram através de suas narrativas, manifestando formas de consciência histórica ou temporal, onde estabelecem relações entre passado, presente e em alguns casos futuro, que podem servir como um elemento de orientação nas suas vidas práticas. A mobilização do passado com vistas a interpretar e dar sentido a dilemas do presente favorece o exercício da racionalidade histórica e é praticado por todas as pessoas.

Nesse sentido, propomos para a segunda aula uma análise da letra do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” na qual os alunos deverão buscar as relações entre o passado e o presente estabelecidos pelos compositores desse samba-enredo. Tal atividade favorece o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de *identificar como pessoas e grupos podem fazer usos do passado para interpretar e atribuir sentidos a questões do presente*.

Nessa aula o professor poderá iniciar indagando aos alunos se ainda existe trabalho escravo no Brasil? E quais são as diferenças entre o trabalho escravo e o trabalho livre? Após tomar as suas respostas, o professor deverá apresentar conceitos de “trabalho” e de “escravidão” aplicáveis em diversos contextos históricos. Quanto ao conceito de escravidão sugerimos o proposto por Claude Meillassoux (1995) que define a mesma como “um modo de exploração que toma forma quando uma classe distinta de indivíduos se renova

continuamente a partir da exploração de outra classe, ou seja, a escravidão apareceria quando todo um sistema social se estruturaria com base na exploração e na perpetuação de escravos continuamente reintroduzidos seja por comércio ou reprodução natural”.

Em seguida, o professor deverá apresentar os principais aspectos do trabalho durante a vigência do sistema escravocrata brasileiro como os motivos comerciais da opção pelo escravo africano, a diversidade de atividades em que o escravo era utilizado, as relações e negociações entre senhor e escravo, entre outros, algumas de suas consequências para a conformação social brasileira, apresentar as características do trabalho no Brasil atual, bem como às novas formas de trabalho degradante a qual muitos brasileiros são submetidos cotidianamente, principalmente nas zonas rurais, e que são consideradas situações de exploração análogas à escravidão.

No passo seguinte o professor deverá entregar para os estudantes apostilas contendo a letra do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” e pedir que os mesmos acompanhem a música realizando a leitura da letra. Essa apostila deve conter notas que facilitem a compreensão de certas palavras e expressões que podem ser desconhecidas dos alunos e destacar os trechos em que o samba-enredo estabelece relações entre a situação do trabalhador no presente e do trabalhador escravizado.

Samba-enredo – “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”

Não sou escravo de nenhum senhor

Meu Paraíso é meu bastião

Meu Tuiuti, o quilombo da favela

É sentinela na libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné

Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado

Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor

Tenho sangue avermelhado

O mesmo que escorre da ferida

Mostra que a vida se lamenta por nós dois

Mas falta em seu peito um coração

Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá

Fui um Rei Egbá preso na corrente

Sofri nos braços de um capataz

Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!

Preto Velho me contou, Preto Velho me contou

Onde mora a Senhora Liberdade

Não tem ferro nem feitor (2 x)

Amparo do Rosário ao negro Benedito

Um grito feito pele do tambor

Deu no noticiário, com lágrimas escrito

Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim, quando a lei foi assinada

Uma lua atordoada assistiu fogos no céu

Áurea feito o ouro da bandeira

Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!

Se eu chorar, não leve a mal

Pela luz do candeeiro

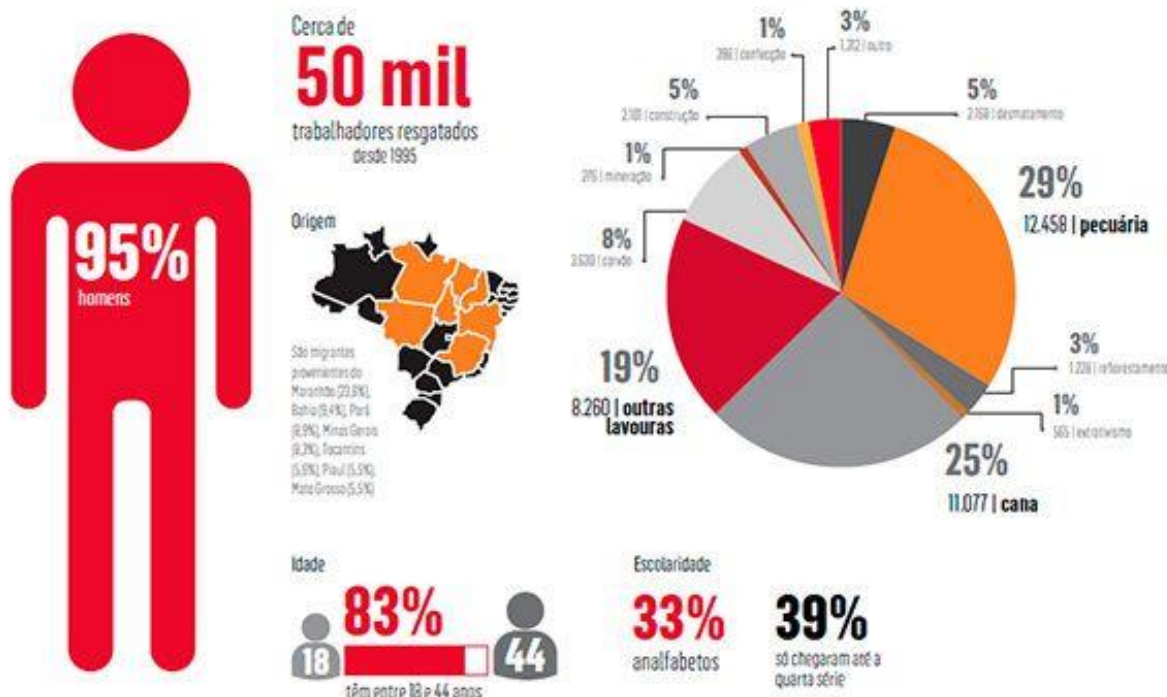
Liberte o cativo social (2 x)

Para a efetiva análise do samba-enredo é importante que o professor aborde com os alunos informações como: a) que em 2018 se comemora os 130 anos da abolição da escravidão no Brasil; b) que tramita nas instâncias governamentais propostas para a flexibilização das relações trabalhistas; c) e mesmo que se discutem mudanças no tocante à fiscalização do trabalho análogo a escravidão no Brasil.

Assim, a atividade direcionada aos estudantes deverá conter indagações como “por que a escola de samba Paraíso do Tuiuti através de seu samba-enredo questiona se a escravidão foi de fato extinta?”; “porque a escola de samba opta por recorrer ao passado escravista para questionar as condições atuais de muitos trabalhadores?”; “que semelhanças o samba-enredo estabelece entre os trabalhadores atuais e os escravizados?” “a que o autor se refere quando afirma que precisamos ser libertos do ‘cativo social?’”. Entre outras indagações possíveis.

Por fim, após a realização dessa atividade, deve ser entregue aos alunos uma imagem que apresente as principais características do trabalho análogo à escravidão praticado hoje, que os possibilite aos estudantes estabelecer semelhanças e diferenças entre essa forma de exploração atual do trabalhador com a escravidão vigente nos períodos colonial e imperial brasileiro. Uma opção sugerida seria o infográfico o “Raio X: quem é o trabalhador escravo”, que apresenta de forma clara e objetiva quem é o trabalhador escravizado hoje.

RAIO-X QUEM É O TRABALHADOR ESCRAVO CONTEMPORÂNEO



Novamente, através dessa atividade de comparação acreditamos que os alunos poderão perceber o fenômeno da escravidão dentro da sua historicidade e desenvolver seu conhecimento substantivo sobre uma das questões mais referenciadas pelos estudantes e importante para se compreender as características da sociedade escravocrata brasileira, o “trabalho”, além de ajudar a evitar que os mesmos cometam anacronismos na sua compreensão da escravidão de ‘ontem e de hoje’.

Recursos didáticos:

Aula expositiva, quadro e pincel, Datashow, letra do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, infográfico “Raio X: quem é o trabalhador escravo”.

Crterios de Avaliao:

Para a avaliao desse contedo, o professor deve observar se os estudantes sso capazes de:

- Compreender de que forma a escola de samba logrou estabelecer um sentido histrico para as questes trabalhista no Brasil.

- Analisar as relações estabelecidas no samba-enredo entre as formas de trabalho atual e as praticadas no período escravista.
- Perceber e estabelecer as diferenças existentes entre o trabalho escravo existente no período escravista e o trabalho análogo à escravidão praticado nos dias de hoje. Além disso, deve-se sensibilizar o aluno para a percepção que dentro das relações trabalhistas legais existe ainda a exploração do homem pelo homem.

Referências:

Samba do Paraíso do Tuiuti amplia debate sobre conceito de escravidão < <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/samba-da-paraiso-do-tuiuti-amplia-debate-sobre-conceito-de-escravidao-22353645> >

Letra do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” < <https://www.letras.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/> >

Infográfico “Raio X: quem é o trabalhador escravo” < <http://escravonempensar.org.br/o-trabalho-escravo-no-brasil/> >

MEILLASSOUX, Claude. Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

SILVA, Kalina V. e SILVA, Maciel H. Dicionário de conceitos históricos. 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

THÉRY, Hervé. Atlas do trabalho escravo no Brasil. São Paulo: Amigos da Terra, 2009. < <file:///C:/Users/otto/Downloads/Atlas-do-Trabalho-Escravo.pdf> >

Atividade 2:

As disputas pelo passado: conhecendo o debate historiográfico sobre a escravidão negra no Brasil.

Conteúdo:

Debates historiográficos sobre a escravidão negra no Brasil na sala de aula: as interpretações sobre a escravidão.

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Discutir a constituição do debate historiográfico sobre a escravidão negra no Brasil nas últimas décadas.
- Destacar algumas características do conhecimento histórico como sua natureza multiperspectivada.

Metodologia e estratégias:

Para o senso comum, o conhecimento sobre o passado é objetivo e perene, tal concepção muitas vezes é reforçada na sala de aula, onde o professor acaba por apresentar uma narrativa histórica única que é compreendida como a verdade inquestionável dos fatos pelos estudantes, dessa forma, afastando os estudantes da compreensão de que o conhecimento histórico é construído, que se origina da metodologia de investigação histórica, dos questionamentos e problematizações elaborados pelos historiadores, que reflete também o contexto histórico em que os historiadores produziram.

Acreditamos que os debates historiográficos sobre a escravidão nos possibilitam pensar tanto em termos de conhecimento histórico substantivo como também nos embates teórico-metodológicos e conceituais em torno desses conhecimentos, além de nos permitir colocar em evidência contendas ideológicas que revestiam as pesquisas clássicas e as posições políticas que circundam esse campo de pesquisa. Assim, acreditamos que possibilitar que os estudantes tenham conhecimento que as interpretações sobre o passado estão em disputa, pode transformar a forma como veem o conhecimento histórico.

Nesse sentido, propomos nesse momento a construção de uma aula diferente, em que o professor apresente aos estudantes uma síntese das principais perspectivas historiográficas acerca do debate sobre a escravidão negra no Brasil. Acreditamos que tal abordagem pode ser interessante para que os estudantes compreendam que o conhecimento histórico é multiperspectivado o que possibilita que se desconstrua uma visão simplista sobre como o conhecimento histórico é produzido.

Nessa aula o professor deve iniciar apresentando o conceito de historiografia para os estudantes e iniciar uma breve exposição sobre como as pesquisas sobre a escravidão negra no Brasil podem ser divididas de acordo com certas características. Em seguida o professor deverá apresentar duas perspectivas historiográficas sobre a escravidão negra no Brasil: a clássica que tem como marco a obra “Casa-Grande e Senzala” de Gilberto Freyre (1930-1950); e a da “Escola Paulista de Sociologia” (1950-1970) que faz a crítica ao pensamento de Freyre.

O professor deve demonstrar aos estudantes que existem interpretações sobre o passado escravista que se encontram em disputa e que refletem as condições do tempo em que foram produzidas. Nesse sentido, o docente deverá buscar apresentar uma cartografia do campo sobre a escravidão negra no Brasil, destacando as características centrais de cada uma das perspectivas historiográficas apresentam, apontando para as rupturas teórico-metodológicas e interpretativas sobre a sociedade escravocrata brasileira presentes nessas perspectivas historiográficas.

Como atividade, sugere-se que sejam entregues para os estudantes dois textos historiográficos representativos de cada uma das correntes interpretativas sobre a escravidão, para que os mesmos analisem e identifiquem essas diferenças. Para que esse exercício de análise seja mais bem realizado é importante que o mesmo possua limites claros, o estudante pode ser orientado a se atentar a certos elementos dos textos, por exemplo, como nessas abordagens surgem as seguintes questões, “o caráter brando ou violento das relações escravistas” e a “condição dos escravos e suas possibilidades dentro do sistema escravocrata”, entre outras possibilidades que serão indicadas pelo professor de acordo com os textos selecionados.

Deve resultar da análise e identificação dessas diferenças a construção de um ‘quadro comparativo’ entre as três principais vertentes interpretativas sobre a escravidão negra no

Brasil. Como dito anteriormente, acreditamos que tal exercício, ao possibilitar que os estudantes percebam que as interpretações sobre o passado estão em disputa, pode levá-los a *reflexões sobre a construção do conhecimento histórico*, sua *natureza transformativa*, e que o mesmo é *multiperspectivado*, fazendo com que os estudantes vejam com desconfiança versões simplistas e definitivas sobre a História.

Recursos didáticos:

Aula expositiva; quadro e pincel, textos historiográficos, Datashow, cartografia sobre a escravidão.

CrITÉRIOS de Avaliação:

Nesse momento, deve ser avaliada a competência dos alunos para:

- Analisar e comparar interpretações historiográficas através da leitura de textos.
- Construir quadros comparativos.
- Compreender o conhecimento histórico como de natureza multiperspectivada.

Referências:

PALERMO, Luis C. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. *Dimensões*, 39, p. 324-347, jul./dez. 2017.

SCHWARTZ, Stuart. A historiografia recente da escravidão brasileira. in: SCHWARTZ, S. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: EDUSC, 2001. cap. 01, p. 21-88.

Atividade 3:

Vestígios da escravidão negra no Brasil: o trabalho com documentos e a investigação histórica.

Conteúdo:

Vítimas sim, passivas não: os escravos como agentes históricos.

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Apresentar os escravos como agentes históricos que adotavam estratégias para construir espaços de resistência, negociação e liberdade dentro do sistema escravocrata.
- Possibilitar o trabalho investigativo com base em fontes diversas e orientado por questões históricas.

Metodologia e estratégias:

Nas narrativas produzidas pelos estudantes os agentes históricos sociais “africanos/negros/escravos” ocupam um papel central, contudo os mesmos são representados na maior parte do tempo como vítimas passivas de um sistema que os oprime, de tal modo que são poucos os momentos em que os mesmos surgem como agentes históricos capazes de realizar ações em busca da sua liberdade ou maior autonomia. Nesse sentido, propomos nessa aula uma abordagem que permita aos estudantes perceber as múltiplas estratégias que os escravos adotavam dentro da lógica do sistema escravocrata para construir espaços de resistência, negociação e liberdade.

Assim, nessa aula, propomos uma abordagem investigativa que parta dos estudantes, que através da leitura e análise de fontes históricas diversas, como anúncios de jornais, relatos de viajantes, processos policiais, entre outros, possam perceber a complexidade inerente à sociedade escravocrata que vigorou no Brasil, em que o escravo é tido como uma propriedade, mas que também poderia possuir posses, que está subordinado ao seu senhor, mas que através de mecanismos do próprio sistema escravocrata podia encontrar brechas para

negociar graus de autonomia, que busca a sua liberdade de diversas formas, dentro ou fora da lógica do sistema.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino sobre a escravidão, ao enveredar pelas relações sociais, notando as resistências e acomodações, os conflitos e as negociações que poderiam existir entre senhores e escravos, pode favorecer que os estudantes percebam os escravos como sujeitos históricos, que embora possam ser considerados vítimas, não eram vítimas passivas.

A aula poderá ser iniciada com a apresentação do conceito de “agente histórico” e “fonte histórica”, que certamente já foi estudado pelos alunos nos anos anteriores, em seguida o professor passa para uma exposição sobre o ofício do historiador e como se realiza a construção do conhecimento histórico, baseado na investigação pautada no método histórico da análise de vestígios do passado e orientada por questões de investigação. Após esse momento os alunos devem ser informados que nessa aula deverão atuar como os historiadores e buscar, através da análise de fontes diversas, tentar construir uma resposta para a seguinte questão: “de que forma os escravos podiam buscar resistir ou construir espaços de autonomia dentro do sistema escravocrata?”

Assim, sugere-se que os professores orientem os alunos a listarem informações importantes como: a) as formas de resistência encontradas nos documentos; b) as motivações dos escravos; c) as formas de negociação que utilizam para adquirir vantagens; d) as estratégias utilizadas para alcançar seus objetivos, entre outras possibilidades que o professor considerar relevante para construir uma resposta para a questão de investigação e que entenda que podem ser elucidadas pelas fontes disponibilizadas aos alunos.

Tal atividade busca favorecer a percepção dos alunos que o conhecimento histórico é construído através *do trabalho investigativo*, desenvolver suas *capacidades de análise* orientadas, estimulá-los a realizar o *cruzamento de informações* provenientes de diversas fontes e leva-los a perceber os escravos como agentes históricos.

Essa atividade pode ser realizada em pequenos grupos de três a quatro estudantes, possibilitando o debate entre os mesmos sobre as impressões que as informações dos documentos lhes causaram. Abaixo seguem algumas fontes que podem ser utilizadas para esse propósito, as mesmas se encontram no livro “Documentos sobre a escravidão no Brasil”, de Maria de F. R. Neves e que se constitui em uma coletânea de documentos variados sobre a

escravidão que cobrem um vasto período da história brasileira. O acesso a fontes dessa natureza não deve ser uma barreira para o professor, pois pode ser realizado em arquivos, livros, trabalhos acadêmicos e mesmo em alguns sites que disponibilizam importantes acervos documentais.

Fonte 01:

“a ânsia de liberdade é o sentimento predominante na mente do negro. É comum as pessoas em seu leito de morte (...) emanciparem os seus escravos, como reparação pelo fato de tê-los mantido nesse estado enquanto lhe foi possível. Os escravos que contam com isso e veem frustradas as suas esperanças deixam-se abater por um profundo desapontamento e acabam morrendo de tristeza (...) Quando morreu um certo padre de minas gerais, todos os seus escravos foram emancipados, de acordo com sua vontade. Há, porém, uma exigência legal, segundo a qual deve ser paga uma certa taxa para ser concedida a alforria, e como no testamento não havia sido estabelecida nenhuma quantia para isso, foi necessário vender um ou dois escravos para pagar a taxa para os restantes . um dos escravos vendidos foi trazido para S. José, onde ele mergulhou em profunda depressão, devido as suas frustradas esperanças de liberdade. Passou a recusar qualquer alimento, sendo preciso abrir-lhe a boca a força e despejar-lhe a comida pela goela a baixo. Ele persistiu, porém, em sua determinação de se emancipar, como dizia ele, e em pouco tempo conseguiu seu intento. Foi enterrado, se bem me lembro, no dia seguinte ao da nossa chegada”.

(Fonte: Robert Walsh. *Notícias do Brasil (1828-1829)*. Belo Horizonte, Edusp, 1985).

Fonte 02:

“Aos vinte e quatro dias do mês de Novembro do ano do nascimento de nosso senhor Jesus Cristo de 1877, nesta imperial cidade São Paulo, na Estação de Urbanos desta Freguesia do Brás, presente o subdelegado de Polícia Tenente Coronel Joaquim Antônio Dias, comigo Escrivão de seu cargo, aí presente Catarina, escrava que diz ser de Maria Leonor, o juiz fez-lhe as seguintes perguntas. Qual o seu nome, naturalidade, idade estado e condição? Respondeu chamar-se Catarina, natural de Areias, idade que apresenta de 12 a 14 anos, solteira, escrava de Maria Leonor. Perguntada o que anda fazendo e por que foi presa ou apresentada a este juízo? Respondeu que há três dias mais ou menos fugiu da casa de sua senhora, que mora para o lado do marco de meia légua, por achar-se bastante seviciada e queimada por sua senhora que é má e muitos maus tratados inflige a respondente, é já não é a primeira vez que foge em virtude dos maus tratos (...). Desesperada deste procedimento e continuando os maus tratos, fugiu com o intuito de morar no mato, abandonada, quando apareceu-lhe ontem uma senhora e aconselhou que se apresentasse a autoridade, o que fez apresentando-se ao subdelegado de Santa Infigência que a remeteu a este Juízo...”

(Fonte: *Processos policiais de São Paulo*. Nº ordem 3217, ano 1877)

Fonte 03:

“Esse horror da escravidão chega a tal ponto que os negros, para escapar a ela, matam não só a si próprios como também os filhos. As mulheres negras tem fama de ser excelentes mães, e tive oportunidade de ver sempre confirmada essa fama em todas as ocasiões; não obstante, essa mesma

afeição que tem pelos filhos leva-as a cometer infanticídio. Muitas delas, principalmente as negras minas, repelem violentamente a ideia de ter filhos, empregando vários meios para matar a criança ainda no ventre, evitando assim – conforme declaram – a desgraça de por mais escravos no mundo...”

(fonte: Robert Walsh. *Notícias do Brasil (1828-1829)*. Belo Horizonte, Edusp, 1985).

Fonte 04:

Na manhã de 4 do mês passado, o pardo Bento, e os pretos Nicolau e outros, escravos do senhor do Sr. Antônio José Lopes Ribeiro, assassinaram barbaramente ao feitor Antônio Moreira, súdito português.

Os delinquentes acham-se presos, e pronunciados, tendo as autoridades, tanto políticas como jurídicas, procedido com toda a energia e perspicácia para a descoberta dos verdadeiros criminosos, que ficaram extremados em Bento e Nicolau, sendo co-réus no crime, a escrava Filisbina, e os menores Joaquim e Vicente”.

(Fonte: *Jornal Correio Paulistano*, 21.03.1875)

Fonte 05:

“Não é raro ouvir dizer que em São Paulo e especialmente em alguns municípios, o rigor no tratamento dos escravos, influi para a maior perpetração dos crimes, que o regime das fazendas toca ao extremo da barbárie (...)

Na minha opinião a maior ou menor perpetração dos crimes por escravos não se deve exclusivamente atribuir nem a influencia da lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, nem a severidade no tratamento das fazendas. A causa é outra e inteiramente diversa.

O preço que alcança no sul um escravo, pela necessidade que dele temos para certo gênero de serviço; a crise que empobrece a lavoura do norte do Império, fazem convergir para aqui o que há de pior na escravatura que desgraçadamente passa por um segundo trafico.

Estes escravos, separados bruscamente do lugar do nascimento, das afeições do lar, da família que mal ou bem eles constituíam, dos hábitos e do trabalho da lavoura de cana, sentem, e não há que estranhar, a rápida transição que se lhes impõe.”

(Fonte: *Relatório do chefe de polícia da Província de São Paulo*, 1887)

Fonte 06:

“Há um fato notável na história dos negros do Brasil: a fundação da cidade de Palmares, em meados do século XVII. Cem anos antes, alguns grupos numerosos de negros fugidos se tinham reunido nas proximidades de Porto Calvo, na província de Pernambuco, criando um aldeamento; mas foram logo dispersos pelos habitantes que ocupavam então Pernambuco. Isso não impediu que em 1650 se erguesse, na mesma região, uma nova aldeia de negros fugidos, com o nome de Palmares. Raptaram todas as mulheres de que puderam se apossar, brancas ou de cor, e seu numero logo cresceu de tal maneira que os colonos das províncias vizinhas, para se preservar de seus furtos julgaram mais prudente tratar com eles, do que recorrer a violência. Assim os negros conseguiram obter armas e outras mercadorias da Europa em troca de produtos da floresta e das suas próprias plantações, e, pouco a pouco, a agricultura e a indústria substituíram o banditismo. (...) Após 50 anos de existência Palmares atingira 20 mil habitantes. Fortificações de madeira protegiam a cidade, cuja área era

muito vasta, disseminando-se as casas, todas elas cercadas de plantações de seus proprietários. Esse desenvolvimento provocou a inquietação do governo português.”

(Fonte: J. Moritz Rugendas. *Viagem pitoresca através do Brasil (1822-1825)*. São Paulo, Edusp, 1972)

Fonte 07:

“Grande parte da população escrava do Rio de Janeiro acha-se empregada em serviços domésticos, com pessoas ricas ou de posição. É um artigo de luxo, inerente antes a vaidade do senhor do que as necessidades da casa. (...) os escravos das grandes cidades, em sua maioria, são obrigados a pagar semanalmente, as vezes diariamente, determinada importância a seus senhores, importância que procuram ganhar pela prática de qualquer profissão: são marceneiros, seleiros, alfaiates, marinheiros, carregadores, etc. Assim, conseguem eles ganhar facilmente mais do que lhes exige o senhor e, com um pouco de economia, em nove ou dez anos, adquirem, sem dificuldade a sua liberdade. (...) gozam em geral de muita liberdade e sua existência é bastante suportável, pois tem o dia inteiro disponível para tratar de seus negócios, bastando-lhes recolherem-se a noite; seus senhores só se preocupam com eles na medida em que se faz necessário para assegurar a cobrança hebdomadária.

(...) dir-se-ia que após os trabalhos do dia, os mais barulhentos prazeres produzem sobre o negro o mesmo efeito que o repouso, À noite, é raro encontrar escravos reunidos que não estejam animados por cantos e danças; dificilmente se acredita que tenham executado, durante o dia, os mais duros trabalhos, e não conseguimos nos persuadir de que são escravos que temos diante dos olhos.”

(Fonte: J. Moritz Rugendas. *Viagem pitoresca através do Brasil (1822-1825)*. São Paulo, Edusp, 1972).

Fonte 08:

Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser a nossa paz há de ser nesta conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber.

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas.

Não nos há de obrigar a fazer camboas, nem amariscar, e quando quiser fazer camboas e mariscar mande os seus pretos minas.

Faça uma barca grande para quando for para a Bahia nós metermos nossas cargas e não pagarmos fretes.

(...) A estar por todos os artigos a cima, a concedemos estar sempre de posse de ferramentas, estamos prontos para servirmos como antes, por que não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos seja preciso licença.

(Fontes: *Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados*, 1789).

Fonte 09:

“Diz Timótea, crioula, liberta do Dr. Rafael de Tobias de Aguiar que tendo uma filha ingênua de nome Isabel, menor de 8 anos em poder e casa do seu ex-senhor, este se opõe a entregar-lhe; e como a suplicante favorecem as disposições do Paragrafo 4º do Artigo 1º da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871 e Artigo 9º do Regulamento a que se refere o Decreto nº 5131 de 13 de novembro de 1872, que lhe dá o direito de ‘conduzir consigo seus filhos ingênuos menores de oito anos’: vem respeitosamente requerer a V. Excelência a graça de mandar intimar por seu venerado despacho e com a devida vênia ao mesmo Dr. Rafael Tobias de Aguiar para que faça entregar a suplicante sua referida filha, servindo-se V. Excelência para isso, ordenar de forma mais sumaria e expedita”.

(Fonte: Autos civis de diligencia para retirada de ingênua de nome Isabel da casa do D. Rafael Tobias de Aguiar. 13 de junho de 1886).

Fonte 10:

O domingo pertencia aos escravos (...) recebiam um pedaço de terra que podiam cultivar em seu próprio proveito. Joaquim Alves instalará em sua própria casa uma venda, onde os negros podiam comprar as coisas que são geralmente do agrado dos africanos. Nas suas transações, o algodão fazia o papel do dinheiro. Dessa maneira, ele livrava os escravos da tentação do roubo, estimulava-os ao trabalho, acenando-lhes com os lucros de suas lavouras, fazia com que se apegassem ao lugar e ao seu senhor, ao mesmo tempo em que aumentava a produção da terra.

(Fonte: relato do viajante Saint-Hilaire, sem data).

Após a realização da atividade, que deve resultar em uma lista com as informações importantes coletadas e da produção de uma narrativa, cada grupo deve expor para os demais as conclusões as quais chegaram, socializando os conhecimentos produzidos. Enfim, cabe ao professor finalizar trazendo a discussão da importância de percebermos os escravos como agentes históricos, apontar formas de sociabilidade e negociação difíceis de serem percebidas pelos estudantes como: a importância da formação de famílias escravas, a necessidade da colaboração do escravizado para a realização de certas atividades, o que abria espaços para negociações, o aspecto jurídico ao qual por meios diretos ou de terceiros os escravos poderiam recorrer, entre outros, para que assim os estudantes percebam que os escravos através de suas ações, manifestações culturais e formas de resistências influenciaram na conformação social brasileira.

Recursos didáticos:

Aula expositiva; quadro pincel; fontes escritas diversas.

Crerios de Avaliao:

Nessa atividade o professor deverá avaliar a competência dos estudantes para:

- Trabalhar com fontes e organizá-las de acordo com critérios como procedência, época, assuntos.
- Identificar através das fontes as múltiplas formas de resistência escravas e sua atuação como agentes históricos.
- Produzir narrativas coerentes que busquem responder a um questionamento histórico através do cruzamento de informações provenientes de diversas fontes.

Referências:

NEVES, Maria de F. R. *Documentos sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: ed. Contexto, 1996.

SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. São Paulo: EDUSC. 2001.

Atividade 4:

13 de Maio ou 20 de Novembro? Diferentes interpretações sobre a Abolição da Escravidão.

Conteúdo:

As interpretações sobre a Abolição da escravidão negra no Brasil.

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Apresentar o processo da Abolição da escravidão.
- Discutir sobre as diferentes interpretações em História.
- Problematicar as datas comemorativas 13 de maio e 20 de novembro.

Metodologia e estratégias:

Nas narrativas dos estudantes a abolição da escravidão se apresenta como um marco histórico frequentemente lembrado, contudo, ao se referenciar aos acontecimentos relacionados ao fim da escravatura, os estudantes referiram-se exclusivamente as leis abolicionistas e principalmente a Lei Áurea, atribuída a ação da princesa Isabel, representada como a grande responsável pela libertação dos escravos.

Nesse sentido, atribui-se um peso excessivamente grande as ações individuais da princesa Isabel, desconsiderando todo o contexto histórico em que se processou a abolição, assim, é importante colocar em discussão as diferentes interpretações produzidas para explicar a abolição da escravidão no Brasil, bem como desmistificar a memória constituída de que a abolição foi resultado da generosidade da princesa Isabel, ou em direção oposta, a memória que vem sendo elaborada e que atribui a causa da abolição à resistência do escravo e que tomou como símbolo dessa luta a figura de Zumbi dos Palmares.

Nessa aula pode-se partir de uma discussão sobre os significados de duas datas que fazem parte do calendário nacional e escolar, o 13 de maio, que é o marco representativo da interpretação oficial da abolição, e o 20 de novembro, em que se comemora o dia da Consciência Negra, que está ligado às lutas do movimento negro e as disputas em torno dos

sujeitos históricos envolvidos no processo de abolição. Feita essa discussão inicial sobre os significados históricos que estão por trás dessas datas, o professor deverá apresentar para os estudantes dois sambas-enredos, sendo eles “Kizomba, Festa da Raça” e “Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós!”.

Abaixo, segue as letras dos sambas-enredos:

Kizomba, Festa da Raça

*Valeu, Zumbi!
O grito forte dos Palmares
Que correu terras, céus e mares
Influenciando a Abolição*

*Zumbi valeu
Hoje a Vila é Kizomba
É batuque, canto e dança
Jongo e Maracatu
Vem menininha, pra dançar o Caxambu (Bis)*

*Ôô ôô, nega mina
Anastácia não se deixou escravizar
Ôô ôô Clementina
O pagode é o partido popular

O sacerdote ergue a taça*

Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós!

(Olha a Imperatriz chegando...)

*Liberdade, Liberdade
Abra as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz*

*Vem ver, vem reviver comigo amor
O centenário em poesia
Nesta pátria mãe querida
O Império decadente
Muito rico e incoerente
Era fidalguia
É por isso que surgem:
Surgem os tamborins*

*Convocando toda a massa
Neste evento que congraça
Gente de todas as raças
Numa mesma emoção
Esta kizomba é a nossa Constituição (Bis)*

*Que magia
Reza, ajeum e orixás
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura
E o bom jogo de cintura faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais*

*Vem à lua de Luanda
Pra iluminar a rua
Nossa sede é nossa sede
De que o apartheid se destrua
Valeu!*

*Vem emoção
A bateria vem no pique da canção
E a nobreza enfeita o luxo do salão – vem viver...*

*Vem viver o sonho que sonhei
Ao longe faz-se ouvir
Em verde e branco por aí
Brilhando na Sapucaí
E da Guerra
Da guerra nunca mais
Esqueceremos do patrono - O duque imortal*

*A imigração floriu
De cultura o Brasil
A música encanta
E o povo canta assim*

*E a princesa
Pra Isabel, a heroína
Que assinou a lei divina (Graças a Deus)
Negro dançou, comemorou
O fim da sina*

*Na noite quinze reluzente
Com a bravura finalmente
O Marechal que proclamou
Foi presidente*

Os sambas-enredos em questão oferecem interessantes possibilidades para se realizar uma reflexão histórica suscitada pelo embate entre o 13 de maio e o 20 de novembro. O primeiro, com o título “Kizomba, Festa da Raça” foi composto para o carnaval carioca de 1988, ano em que se comemorou o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil, o segundo, com o título “Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós!”, foi composto para o carnaval carioca de 1989, ano em que se comemorou o centenário da Proclamação da República.

Os alunos podem ouvir aos sambas-enredos enquanto acompanham o mesmo realizando a leitura das letras, em seguida o professor juntamente com os estudantes deverão analisar os sambas-enredos, apontando como os mesmos trazem interpretações diferentes sobre a abolição da escravidão. A interpretação oficial sobre a escravidão aparece no samba-enredo “Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós!”. De acordo com essa interpretação, em 13 de maio de 1888, a Princesa acabou com a escravidão no Brasil, “concedendo” a liberdade aos escravos por meio da assinatura de uma lei, a ‘Lei Áurea’, entrando para a História como uma heroína, a “redentora”. Observe que a estrofe que menciona o fato traz a leitura de que o sujeito da ação é a princesa, ao escravo coube dançar e comemorar o grande feito, o “fim da sina”.

O samba-enredo “Kizomba, festa da Raça” traz outra interpretação. Recordando, a letra do samba foi composta no ano em que se comemorou o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil: 1988. E nela não há nenhuma referência à Princesa Isabel ou à ‘Lei Áurea’. Há sim, uma valorização da figura de Zumbi, Anastácia e Clementina. Zumbi, reconhecido como um dos líderes do Quilombo dos Palmares, tornou-se um “herói” do movimento negro por sua luta contra a escravidão. A escrava Anastácia, considerada um símbolo da resistência negra à escravidão. E Clementina de Jesus, sambista negra que pertencia à comunidade de Vila Isabel. O samba adota assim uma perspectiva de valorização da luta e resistência dos escravos no processo de abolição da escravidão.

É importante levar até os alunos a reflexão sobre o contexto em que se dá a valorização da figura de Zumbi e do 20 de novembro. Segundo o historiador Sidney Chalhoub (1989, p. 38) a mesma surgiu em meio a um processo de questionamento do mito da democracia racial no Brasil e da conseqüente necessidade de considerar a importância das formas de luta e resistência dos escravos no processo de abolição. As interpretações criadas a partir da exaltação da figura de Zumbi vieram em oposição tanto à exaltação do papel da Princesa Isabel na abolição quanto à exaltação do papel dos abolicionistas e da “conjuntura internacional” do período, no processo.

Assim, após essa discussão sobre a complexidade que envolveu o processo de abolição da escravidão e as diferentes narrativas em disputas entorno da mesma, sugere-se que os alunos realizem uma atividade de análise de textos historiográficos que trazem diferentes versões sobre esse acontecimento, buscando identificá-las. Para o desenvolvimento dessa atividade pode se trabalhar com os trechos de texto que se seguem.

Texto 1

E é com bela caneta de ouro que ela assina a lei que a Nação enternecida cognominou de “áurea”. Na rua, a multidão em altos brados exige a presença de Isabel. E a princesa aparece à janela, tendo ainda na mão a pena que acabou de dar a liberdade à raça negra do Brasil. Na praça inteira, o povo agita os braços festivamente, em pleno delírio:

Redentora! Redentora! Redentora!

E, quando o estridor da rua se vai apagando, no salão uma voz se alteia, num brado que a todos surpreende:

Meu Deus! Meu Deus! Já não há mais escravos em nossa terra (...)

O que se segue depois que Isabel, com sua assinatura, sanciona a lei, são festas, mais festas na cidade inteira, em todas as cidades, em todo o país. Festas durante dias seguidos, durante meses. Festas nas ruas, festas nos corações.

Festa no coração dos negros, que ficaram livres do cativo que os atormentava. Festa também no coração dos brancos, que livres ficaram da nódoa que lhes desonrava a Pátria.

CORRÊA, Viriato. *História da liberdade no Brasil*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974, p. 203-204. In: VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*. São Paulo: Scipione, 2005, p. 297.

Texto 2

O título de “Redentora”, consagrado pelos áulicos da História oficialista à Princesa Isabel, não passa de mais uma falácia com que se costuma enganar nossos estudantes de História. A Abolição não proveio do bondoso coração da regente. Foi produto de uma luta violenta, sangrenta, cheia de heróis anônimos. Foi produto também do desespero de uma monarquia decrépita, já desprovida de bases de apoio social, condenada, e que agiu como o afogado: agarrou-se a uma palha. Só que já era tarde demais.

MENDES, Jr., Antônio e MARANHÃO, Ricardo. Brasil história: texto e consulta. República Velha. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.127-8. In: VICENTINO, Cláudio. Viver a História. São Paulo: Scipione, 2005, p. 297.

Texto 03

Os escravos no Brasil não foram nem coisas, nem, em sua grande maioria, heróis como Zumbi. Foram homens e mulheres trabalhadores, submetidos a certas condições específicas de exploração do trabalho – a escravidão – e que sob essas condições, isto é, como escravos, construíram seus modos de vida e luta, o que inclui desde assumir o papel de “bom escravo” até a revolta aberta. Nem coisa, nem Zumbi, esses escravos estabeleceram intrincadas relações com seus companheiros de cativeiro, com seus senhores e alheios, com ex-escravos e com homens e mulheres livres e pobres. Construíram laços familiares, alianças e solidariedades econômicas, culturais e sociais que acabaram por construir uma cultura e um saber escravos – base de muitas estratégias de sobrevivência e de muitos projetos de liberdade. (...) A história do trabalhador escravo não pode ser reduzida à história do ser coisificado e alienado, ou à daquele quilombo rebelde. Ela não se reduz a esses dois opostos, tanto quanto a história da abolição não se reduz à “concessão” da liberdade pela lei Áurea, de 13 de maio de 1888, negociada entre brancos, por brancos e para brancos, ou ao beco sem saída de Palmares. A história do trabalho escravo é feita de muitos outros dias além dos 13 de maio e dos 20 de novembro.

LARA, Silvia Hunold. *Trabalhadores Escravos*. In: TRABALHADORES – escravos. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.4-19.

Nessa atividade os alunos deverão relacionar os textos procurando compreender sobre o que tratam, quais os principais sujeitos históricos focalizados e as concordâncias ou divergências entre eles quanto a abolição da escravidão e o papel da princesa Isabel e dos escravizados no processo. Essa atividade favorece que os estudantes compreendam que fatos históricos podem possuir múltiplas interpretações e desenvolve sua capacidade de análise e argumentação.

Para finalizar a aula, sugerimos que seja entregue aos alunos o texto de Leide A. Turini “Sujeitos sociais e interesses envolvidos no processo de abolição da escravidão no Brasil”, que apresenta um balanço interessante sobre as perspectivas e debates sobre os interesses envolvidos na abolição. Abaixo segue o texto:

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir legalmente a escravidão e isto aconteceu com a aprovação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888. De acordo com a interpretação oficial, a abolição foi o resultado de uma ação humanitária e heroica da Princesa Isabel, responsável por assinar a lei quando ocupava o governo brasileiro em substituição ao seu pai, D. Pedro II, em 1888.

Entretanto, conforme afirma o historiador Sidney Chalhoub (1989), o 13 de maio como uma data que simboliza a concessão da liberdade aos escravos por um ato humanitário de uma princesa está cada vez mais desmoralizado. Muitos historiadores, na atualidade, constroem outras interpretações menos simplistas que essa, enfatizando as pressões e os interesses envolvidos no processo que culminou na extinção legal da escravidão no Brasil. Algumas dessas interpretações menos simplistas acentuam as ações dos líderes abolicionistas no processo de abolição da escravidão. As interpretações que enfatizam o movimento abolicionista se cruzam, por vezes, com outras interpretações que apresentam também os interesses dos cafeicultores do Oeste de São Paulo, os quais pressionavam o governo monárquico em defesa da substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre e assalariado; ou ainda as pressões da Inglaterra que, desde as primeiras décadas do século XIX, procurava limitar o tráfico de escravos africanos para o Brasil, passando a pressionar o governo brasileiro, após a independência, pela extinção definitiva do trabalho escravo no país.

Com relação ao movimento abolicionista, é inegável a importância da atuação de líderes como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, André Rebouças, Rui Barbosa, Luis Gama, entre outros. A intensa campanha por eles promovida contra a manutenção do trabalho escravo no Brasil, por meio de jornais, agremiações, livros, reuniões públicas, panfletos, entre outros, principalmente a partir de 1880, evidenciam a relevância do movimento. Entretanto, muitos historiadores questionam a interpretação que considera os participantes do movimento abolicionista como aqueles que melhor representaram os interesses dos escravos e, portanto, como os principais sujeitos sociais do processo de abolição da escravidão. Para a historiadora Célia Maria de Azevedo, não se pode deixar de refletir também sobre os interesses e a visão reformista e legalista de muitos abolicionistas, para os quais não interessava que a abolição saísse da legalidade institucional. Dito de outra maneira: se a abolição, na segunda metade do século XIX, era praticamente inevitável, muitos abolicionistas preferiam que ela acontecesse sob o controle da classe política e não sob o controle dos próprios escravos.[...]

No que diz respeito aos cafeicultores do Oeste Paulista, os seus interesses na abolição eram explícitos. Não defendiam propriamente a “causa abolicionista”, mas a possibilidade de introduzir o trabalho livre e assalariado nas suas lavouras e em outras atividades a elas vinculadas. [...] Passaram, então, a pressionar o governo brasileiro para que acabasse legalmente com a escravidão e estimulasse a entrada de trabalhadores europeus no Brasil. Portanto, a abolição da escravidão e a introdução do trabalho livre e assalariado significavam alternativas para a continuidade da expansão da economia cafeeira para os cafeicultores do oeste paulista.

Com relação às pressões inglesas pelo fim da escravidão no Brasil, entre as principais razões que as justificam podemos destacar duas: a primeira, relacionada ao fato de que o processo de industrialização na Inglaterra, iniciado desde a segunda metade do século XVIII, aumentou a produção e ensejava, portanto, a expansão do mercado consumidor. Tal expansão pressupunha mercados onde a mão-de-obra fosse constituída principalmente por trabalhadores livres e assalariados (leia-se consumidores). Havia também a perspectiva de que o dinheiro gasto com a compra de escravos fosse investido em negócios relacionados à compra de produtos industrializados ingleses; a segunda razão diz respeito ao fato de que os colonizadores ingleses estabelecidos na África não viam com bons olhos o tráfico de escravos, o qual colocava em risco a disponibilidade de mão-de-obra para o trabalho na agricultura e na mineração, atividades que desenvolviam no próprio continente africano. Desta forma, desde o século XVIII, a Inglaterra pressionava os governos de outros países pelo fim do trabalho escravo.

Essas considerações reforçam a afirmação feita na introdução de que a abolição foi um processo que resultou das pressões e dos interesses envolvidos. Entretanto, muitas vezes, essas interpretações desconsideram ou colocam em segundo plano as ações dos próprios trabalhadores escravos no processo, caracterizando-os como vítimas passivas, incapazes de qualquer ação

autônoma. Se os interesses e as pressões exercidas por abolicionistas, cafeicultores paulistas e ingleses foram importantes para o processo de abolição legal da escravidão no Brasil, é imprescindível reconhecer também a pressão exercida por aqueles que, além da liberdade jurídica, lutavam por uma mudança mais profunda nas suas condições de vida e de trabalho: os próprios trabalhadores escravos.

O reconhecimento das formas de luta e estratégias de sobrevivência cotidiana empreendidas por homens e mulheres escravizados no Brasil é fundamental para o questionamento de uma interpretação que os caracteriza como seres passivos e alienados. Desde o século XVI, inúmeras formas de luta e resistência marcaram a trajetória de vida e trabalho dos escravos africanos e seus descendentes no Brasil. Não apenas por meio de ações explícitas como rebeliões nas fazendas, fugas, formação de quilombos, assassinatos de feitores e proprietários, suicídios, entre outros, mas também por estratégias adotadas no cotidiano, as quais implicavam, muitas vezes, na negociação e no alargamento de suas alternativas de sobrevivência no cativeiro. Por exemplo, quando eram vendidos por um proprietário a outro, muitos escravos buscavam diferentes alternativas para que o negócio não se concretizasse [...]

Assim, na reflexão acerca do trabalho escravo no Brasil e de sua extinção legal no século XIX é preciso considerar que os escravos, como sujeitos sociais do processo, “estabeleceram intrincadas relações com seus companheiros de cativeiro, com seus senhores e alheios, com ex-escravos e com homens e mulheres livres e pobres. Construíram laços familiares, alianças e solidariedades econômicas, culturais e sociais que acabaram por construir uma cultura e um saber escravo – base de muitas estratégias de sobrevivência e de muitos projetos de liberdade”.

Recursos didáticos:

Aula expositiva, quadro e pincel, Datashow, textos historiográficos, letras dos sambas-enredos.

Critérios de Avaliação:

Nessa aula o professor deverá avaliar como os estudantes:

- Lidam com interpretações divergentes sobre um mesmo fato histórico.
- Analisam e relacionam informações.
- Atribuem sentido as ações de agentes históricos individuais e coletivos.

Referências:

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco. O negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHALHOUB, Sidney. Os mitos da abolição. In: TRABALHADORES – escravos. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.36-40.

LARA, Silvia Hunold. Campos da Violência. Escravos e Senhores na capitania do Rio de Janeiro - 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TURINI, Leide Alvarenga. Pontas de icebergs na reflexão sobre as experiências dos trabalhadores escravos no Brasil. Revista Olhares e Trilhas. Uberlândia: EDUFU, 2003. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/viewFile/164/162> >

TURINI, Leide Alvarenga. Sujeitos sociais e interesses envolvidos no processo de abolição da escravidão no Brasil - século XIX. ESEBA/UFU, Uberlândia, 2007. Disponível em < <http://gephise-seba.blogspot.com/2009/09/referencia-bibliografica-em-caso-de.html> >

Atividade 5:

O que aprendemos? A sociedade escravocrata no Brasil vista pelos olhos dos estudantes.

Conteúdo:

Atividade avaliativa: o que aprendemos sobre a escravidão negra no Brasil?

Tempo estimado:

2 aulas (90 minutos)

Objetivos específicos:

- Avaliar a mudança ou progressão dos conhecimentos históricos substantivos e de segunda ordem dos estudantes.

Metodologia e estratégias:

Essa aula marca o fechamento da sequência didática “os sentidos da escravidão negra no Brasil”, assim, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), nessa etapa deve-se buscar promover relatos e descrições dos conhecimentos adquiridos após a sequência. Seguindo os princípios da Educação Histórica, que entende que um ensino de história que vise à progressão do conhecimento histórico dos estudantes exige a criação de estratégias que busquem relacionar conhecimentos substantivos e de segunda ordem, buscamos nessa sequência didática apresentar possibilidades de se trabalhar a temática escravidão através da análise, interpretação e o trabalho com fontes, bem como buscando apresentar para os estudantes algumas reflexões sobre a natureza do conhecimento histórico.

Nesse sentido, esse momento deve ser dedicado à construção de estratégias avaliativas que permitam perceber como se deu a progressão dos conhecimentos históricos substantivos e de segunda ordem dos estudantes. Propõem-se para a investigação de seus conhecimentos substantivos a solicitação da produção de uma narrativa sobre a sociedade escravocrata brasileira. A opção pela produção de narrativas livres deve-se ao fato da mesma desafiar o pensamento discente, fazendo com que o estudante manifeste novos saberes, reelabore perspectivas anteriores, questione as próprias certezas, além de possibilitar ao docente acessar os conhecimentos que os estudantes possuem.

Para que se possam verificar as mudanças ou progressões dos conhecimentos históricos substantivo dos estudantes o professor deverá estabelecer comparações entre a primeira narrativa produzida e utilizada para se aproximar dos conhecimentos prévios dos mesmos e a narrativa final, produzida após a aplicação da sequência didática, para assim buscar perceber mudanças na forma como os estudantes manifestam seu pensamento histórico, observando aspectos como progressos nos conteúdos substantivos, que passam por novas informações, maior complexidade no encadeamento dos eventos, estruturação das narrativas, entre outros. A análise das narrativas também permitirá que o professor observe indícios de mudanças nos conhecimentos históricos de segunda ordem dos estudantes, podendo atentar-se a forma como elaboram noções de explicação histórica, continuidade e ruptura das dimensões temporais, elaboração de narrativa e sentido histórico.

Terminada a primeira tarefa que consiste na produção das narrativas, os estudantes deverão responder a um questionário elaborado pelo professor que vise inquirir sobre a sua relação com o conhecimento histórico, com perguntas que indaguem questões como: “o que é História?”, “como se produz o conhecimento histórico?”, “o trabalho com fontes é importante para o conhecimento histórico? por quê?”, “o conhecimento histórico de eventos do passado pode possuir mais de uma interpretação? Por quê?”, “o conhecimento histórico permite estabelecer relações entre presente e passado? De que forma?”. Entre outros questionamentos possíveis. Esse questionário visa avaliar o que os estudantes entendem por conhecimento histórico e como o mesmo é elaborado.

Terminada as duas atividades avaliativas o professor deverá reservar um momento da aula para que os estudantes manifestem suas considerações sobre as atividades desenvolvidas durante a sequência didática, tire suas dúvidas sobre a temática escravidão negra no Brasil, e socializem suas produções.

Recursos didáticos:

Aula expositiva, quadro e pincel, atividade e questionário.

Crerios de Avaliaão:

Na etapa final da sequência didática o professor deverá avaliar:

- Se ocorreu mudança ou progressão dos conhecimentos históricos substantivos dos estudantes acerca da temática escravidão negra no Brasil quando comparado com os conhecimentos prévios que apresentavam.
- O que os alunos compreendem por História e como se constitui o conhecimento histórico.

Referências:

Não contou com uma bibliografia específica.

7. Considerações finais.

Este material teve como objetivo oferecer para docentes da área de História uma proposta de ensino baseada nos princípios da Educação Histórica. Nesse sentido, apresentamos uma breve introdução sobre o que vem a ser a Educação Histórica, seus sentidos, conceitos e princípios fundamentais. Para além dessa introdução voltada mais para o âmbito teórico, buscamos apresentar uma proposta de sequência didática para se trabalhar a temática escravidão negra no Brasil na sala de aula, composta por seis aulas com sugestões e atividades para serem desenvolvidas com estudantes da educação básica.

As aulas foram pensadas para os estudantes que participaram do Estudo que desenvolvi para o Mestrado, optou-se por elaborar aulas baseadas nos conhecimentos apresentados pelos estudantes, contudo, outro caminho possível seria trabalhar com os “vazios” existentes em suas narrativas, como a ausência de sujeitos históricos individuais representantes dos escravizados, das rebeliões escravas ou ainda a ausência de referências a escravidão urbana, entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, a elaboração dessas aulas resulta de reflexões baseadas em um estudo de caso, e são produtos de escolhas que abarcam determinadas possibilidades e relegam outras para uma próxima oportunidade.

Acreditamos que as reflexões levantadas pelos estudos em Educação Histórica e os novos objetivos almejados para o ensino e a aprendizagem em História que esse campo de pesquisa traz, apontam interessantes caminhos para professores que buscam renovar sua prática docente, pois possibilitam que os mesmos tornem-se pesquisadores da sua prática e reflitam sobre o que de fato consiste a aprendizagem história, levando-os a buscar superar a função de meros transmissores de informações factuais, para tornarem-se construtores de estratégias de ensino e aprendizagem que busquem promover o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Referências bibliográficas

- ALVES, R. C. **Aprender História com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista de Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- _____. Marcos da consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.115-126, Jan./Jun. 2007.
- _____. Narrativa e consciência histórica dos jovens. **Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación**, nº 10, p. 22-28, 2011.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009
- CAMPOS, S. C. R. **Representações e ensino de História**: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CHALHOUB, S. Os mitos da abolição. In: **TRABALHADORES** – escravos. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, p.36-40, 1989.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa, nº. 16, p. 147-160, jan./jun.2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GEVAERD, R. T. Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professores. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 589-611, jul./dez. 2012.
- _____. **Apropriações das narrativas do manual didático de história**: conceito ‘escravidão africana no Brasil’. 2013. Trabalho de Pós-Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LARA, S. H. **Campos da Violência**. Escravos e Senhores na capitania do Rio de Janeiro - 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 13-27, 2001.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 131-150, Ed. UFPR, 2006.

NEVES, M. F. R. **Documentos sobre a escravidão no Brasil**. São Paulo: ed. Contexto, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PALERMO, L. C. Disputas no campo da historiografia da escravidão brasileira: perspectivas clássicas e debates atuais. **Dimensões**, 39, p. 324-347, jul./dez. 2017.

PROENÇA, W. L. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. **Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: “Pensando o Brasil no centenário de Caio Prado Junior”**, p. 01-10.

QUEIROZ, S. R. R. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, M. C. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Ed. Contexto, 2014.

ROCHA, H. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & ensino**, Londrina, v. 21 n.º 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

RÜSEN. J. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2010.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.. (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ed. UFPR, 2011.

SCHWARTZ, S. **Escravos, roceiros e rebeldes**. São Paulo: EDUSC. 2001.

SILVA, L. H. O.; ALEGRO, R. C. Ideias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil. **História e Perspectiva**, Uberlândia, n.º.42, p. 285-313, jan./jun. 2010.

SILVA, K. V. e SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

SILVA, R. C. A dimensão e a didática da história e Jörn Rüsen. **OPISIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan./jun. 2009.

SIMAN, L. M. C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n.º. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava jato**. Rio de Janeiro: Ed. Leya, 2017.

THÉRY, H. **Atlas do trabalho escravo no Brasil**. São Paulo: Amigos da Terra, 2009.

TURINI, L. A. Pontas de icebergs na reflexão sobre as experiências dos trabalhadores escravos no Brasil. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/viewFile/164/162> >

_____. Sujeitos sociais e interesses envolvidos no processo de abolição da escravidão no Brasil - século XIX. **ESEBA/UFU**, Uberlândia, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, E. “Panorama das pesquisas no ensino de História”. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.- dez. 2000/ 2001.