UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LEIDIANE ALVES SOUSA DE JESUS

PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA

Vitória da Conquista — BA
2022

LEIDIANE ALVES SOUSA DE JESUS

PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimentos e Práticas escolares.

Orientadora- Prof.ª Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista — BA

2022

J56p

Jesus, Leidiane Alves Sousa de.
Pensamento histórico de alunos do ensino fundamental acerca da escravidão Africana. / Leidiane Alves Sousa de Jesus, 2022.
292f.
Orientador (a): Drª. Maria Cristina Dantas Pina.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 270 – 279.
1. Aprendizado histórico. 2. Pensamento histórico. 3. Escravidão. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 370

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

LEIDIANE ALVES SOUSA DE JESUS

PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientadora)

_____

Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
(Examinadora Externa)

_____

Profª. Drª. Edinalva Padre Aguiar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

À minha mãe Eunice, por estar sempre ao meu lado e por ser um exemplo de força e determinação. Ao meu irmão Leonardo por todo apoio e carinho dedicados a mim.

AGRADECIMENTOS

A trajetória do mestrado foi marcada por momentos de muito aprendizado nos quais contei com o apoio de pessoas especiais que estiveram ao meu lado contribuindo para a realização desse sonho. Ao longo dessa caminhada, marcada pela angústia gerada pelo momento que atravessamos de pandemia, estivemos um ao lado do outro compartilhando a esperança por dias melhores. A essas pessoas gostaria de externar a minha gratidão.

A Deus por ter guiado os meus passos até aqui. A fé que tenho em ti renova minhas forças a cada dia.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, acreditando e lutando comigo na realização dos meus sonhos. O seu amor incondicional serviu de alicerce para as minhas realizações.

Ao meu pai (*in memorian*), que cuidou de mim e meus irmãos (as) com amor e dedicação.

Aos meus irmãos, pelas palavras de incentivo, apoio, carinho e paciência.

Ao meu esposo, pela compreensão e paciência demonstradas durante essa caminhada.

À minha orientadora, professora doutora Maria Cristina Dantas Pina, pelas orientações ao longo deste trabalho. Agradeço imensamente a confiança, cuidado, apoio e preocupação que sempre teve comigo ao longo dessa caminhada. Contigo aprendi a acreditar que a vida deve ser encarada com otimismo, alegria e principalmente com empatia. Recordo-me dos momentos mais difíceis que atravessei durante o curso e nos quais contei com a sua compreensão. Serei sempre grata pela amizade que construímos ao longo dessa jornada e que seguirá sendo cultivada.

Às professoras doutoras Edinalva Padre Aguiar e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt pela disponibilidade em ler o meu trabalho e tecer valiosas contribuições.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pelos momentos que dividimos ao longo das disciplinas sempre de muito aprendizado, os quais foram fundamentais para o meu amadurecimento acadêmico.

Aos/às colegas do Mestrado pela amizade que construímos durante essa jornada e por terem compartilhado os momentos alegres e difíceis dessa experiência.

À minha amiga, Kátia Rosane, pela amizade que construímos ao longo dessa caminhada na qual dividimos as dúvidas, preocupações e alegrias. Seguiremos juntas na vida fortificando cada dia mais a nossa amizade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa de estudos e auxílio financeiro o que possibilitou a dedicação na realização dessa pesquisa.

Vozes-Mulheres
Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(In: *Poemas de recordação e outros movimentos*, 3.ed., p. 24-25)

JESUS, Leidiane Alves Sousa. **Pensamento histórico de alunos do Ensino Fundamental acerca da escravidão africana**. 2022. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo da Educação Histórica, dialoga mais precisamente com as categorias aprendizagem histórica, pensamento histórico e conceitos substantivos. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo objetivo central foi compreender as ideias históricas de alunos do ensino fundamental acerca da escravidão africana no Brasil. Com esse intuito, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em que, primeiramente, buscamos estabelecer o diálogo com as principais categorias teóricas abordadas ao longo deste trabalho, como aprendizagem histórica, pensamento histórico, conceitos substantivos e escravidão que foram discutidos no primeiro capítulo, juntamente com a explicitação dos aspectos metodológicos da pesquisa em que tratamos de alguns pontos da Teoria Fundamentada e do campo investigativo da Educação Histórica. Por fim, explicitamos o espaço e sujeitos que participaram da pesquisa e dos instrumentos aplicados. A parte empírica da pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano em seis escolas do município de Poções-BA em duas etapas. Na primeira, aplicamos um questionário com seis (06) questões e na segunda, outro questionário contendo três (03) questões. Os questionários foram construídos a partir do uso de fontes históricas variadas que abordavam sobre o passado da escravidão, bem como possibilitavam aos estudantes fazerem a relação com a questão racial no presente. Os resultados alcançados foram analisados com base na técnica de Análise de conteúdo de Bardin (2007) e compõem o segundo e terceiro capítulos desta dissertação. Especificamente, no segundo capítulo, apresentamos, a partir das narrativas, a compreensão dos estudantes acerca do processo histórico da escravidão. No que tange a essa questão, verificamos que os estudantes dão destaque para a situação vivenciada pelos escravizados. Nesse sentido, centram as suas ideias no tratamento que era destinado a eles, como por exemplo, as punições e castigos, entendendo-os como geradores de sofrimento. A forma como narram esses aspectos evidencia o quanto a visão sobre esses agentes históricos, pautados na subalternidade, ainda é muito presente, o que justifica também o fato de identificarmos poucas ideias que ressaltam outras dimensões da experiência escrava. Contudo, elas foram feitas tais como a menção à capoeira, entendida tanto como parte do universo cultural dos escravizados, bem como uma estratégia de resistência, as fugas também foram citadas. No que tange ao movimento abolicionista, os estudantes destacam a atuação da princesa Isabel ao assinar a lei Áurea, interpretando a sua ação com base na visão tradicional. Contudo, algumas respostas evidenciam certa identificação dos estudantes com a trajetória de Luís Gama, como também o entendimento de que o fim da escravidão no país não consistiu em um processo fácil. No que diz respeito à relação que os estudantes estabelecem entre o passado escravista com o racismo estrutural, identificamos que a maioria compreende que o racismo tem a ver com a desigualdade, preconceito e discriminação que afetam principalmente a população negra no país. Entretanto, apresentam dificuldades em analisar essa problemática relacionando-a com o passado da escravidão. Entendemos que as ideias apresentadas pelos estudantes são em geral indicativas da importância da abordagem desse processo histórico no contexto atual. Identificamos, ainda, as dificuldades expressas pelos estudantes na interpretação das fontes disponibilizadas, como também em estabelecer uma leitura contextualizada.

Palavras-chave: Aprendizado histórico. Pensamento histórico. Escravidão.

JESUS, Leidiane Alves Sousa. **Historical thinking of elementary school students about African slavery**. 2022. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

ABSTRACT

The present research is located in the field of Historical Education, it dialogues more precisely with the categories historical learning, historical thinking and substantive concepts. The research was developed together with the Graduate Program in Education (PPGED), at the State University of Southwest Bahia (UESB), whose main objective was to understand the historical ideas of elementary school students about African slavery in Brazil. For this purpose, we developed a qualitative research in which, first, we sought to establish a dialogue with the main theoretical categories addressed throughout this work, such as historical learning, historical thinking, substantive concepts and slavery that were discussed in the first chapter, together with the explanation of the methodological aspects of the research in which we deal with some points of Grounded Theory and the investigative field of History Education. Finally, we explain the space and subjects who participated in the research and applied instruments. The empirical part of the research was carried out with 9th grade students in six schools in the city of Poções-BA in two stages. In the first, we applied a questionnaire with six (06) questions and in the second, another questionnaire containing three (03) questions. The questionnaires were built from the use of varied historical sources that addressed the past of slavery, as well as enabling students to make the relationship with the racial issue in the present. The results achieved were analyzed based on Bardin's Content Analysis technique (2007) and make up the second and third chapters of this dissertation. Specifically, in the second chapter, we present, based on the narratives, the students' understanding of the historical process of slavery. With regard to this issue, we found that students highlight the situation experienced by enslaved people. In this sense, they center their ideas on the treatment that was intended for them, such as punishments and punishments, understanding them as generators of suffering. The way they narrate these aspects shows how much the view on these historical agents, based on subalternity, is still very present, which also justifies the fact that we identified few ideas that highlight other dimensions of the slave experience. However, they were made such as the mention of capoeira, understood both as part of the cultural universe of enslaved people, as well as a strategy of resistance, escapes were also mentioned. With regard to the abolitionist movement, students highlight Princess Isabel's performance in signing the Golden Law, interpreting her action based on the traditional view. However, some answers show a certain identification of the students with Luís Gama's trajectory, as well as the understanding that the end of slavery in the country was not an easy process. With regard to the relationship that students establish between the slavery past and structural racism, we identified that most understand that racism has to do with inequality, prejudice and discrimination that mainly affect the black population in the country. However, they have difficulties in analyzing this issue by relating it to the past of slavery. We understand that the ideas presented by the students are generally indicative of the importance of approaching this historical process in the current context. We also identified the difficulties expressed by students in interpreting the available sources, as well as in establishing a contextualized reading.

Keywords: Historical learning. historical thinking. Slavery.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Primeira opção de imagens selecionadas pelos estudantes 111
Quadro 2 — Segunda opção de imagens selecionadas pelos estudantes 112
Quadro 3 — Síntese das dimensões do passado escravista 129
Quadro 4 — Síntese das categorias relativas às questões da escravidão..... 130
Quadro 5 — Motivos elencados pelos estudantes como importantes para aprender sobre escravidão no Brasil..... 158
Quadro 6 — Interpretações dos documentos..... 191
Quadro 7 — Observação das imagens e da consulta em outras fontes 208
Quadro 8 — Categoria trabalho 208
Quadro 9 — Personagens retratados nas imagens..... 221
Quadro 10 — Associação das informações históricas contidas nas imagens..... 222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Levantamento geral das imagens selecionadas pelos estudantes 109
Gráfico 2 — Imagens selecionadas pelos estudantes 111
Gráfico 3 — Importância de aprender sobre a escravidão africana no Brasil 157
Gráfico 4 — Classificação acerca da compreensão dos estudantes sobre a abolição da escravidão 171
Gráfico 5 — Leitura que os estudantes fizeram das fontes 1 e 2 177
Gráfico 6 — Diferenças de visões entre as fontes 1 e 2 178
Gráfico 7 — Fontes que os estudantes consideram mais adequada 182
Gráfico 8 — A Identificação dos autores nos documentos 193
Gráfico 9 — As diferenças identificadas entre os documentos 196
Gráfico 10 — O que os documentos podem nos dizer sobre os escravizados no Brasil 199
Gráfico 11 — Observações mencionadas pelos estudantes em suas conclusões 207
Gráfico 12 — O que as imagens estão retratando? 223
Gráfico 13 — A interpretação das intenções dos autores ao produzirem as imagens 225
Gráfico 14 — Conclusões acerca do trabalho escravo no Brasil 229
Gráfico 15 — O que provocou essa repercussão? 248
Gráfico 16 — Você Conhece essa imagem? 256
Gráfico 17 — A época retratada na imagem segundo os estudantes 256
Gráfico 18 — Para você a imagem apresenta alguma crítica? 257

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantidade de estudantes que participou da pesquisa por escola.....105
Tabela 2 — Agentes históricos sociais identificados nas imagens 206

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Jean-Baptiste Debret. Regresso à cidade de um proprietário de chácara. 1835..210
Figura 2 — Negra tatuada vendendo cajus (1818), de Debret 218
Figura 3 — Análise dos estudantes 256
Figura 4 — Racismo estrutural e o passado escravista 262

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 PERCURSO DA PESQUISA: SUJEITOS, ESPAÇOS E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 27
1.1 Aspectos teórico-metodológicos 27
1.2 *Grounded Theory* e o diálogo com a Educação Histórica 33
1.3 Sujeitos da Pesquisa 46
1.4 O campo de investigação da Educação Histórica: breve contexto das pesquisas no Brasil 59
1.5 Estado do Conhecimento 63
1.6 Pensamento histórico 77
1.7 Conceito substantivo escravidão africana: historiografia, cultura escolar e cultura da escola 82
1.8 Debate historiográfico 91
1.9 Cultura escolar e o conceito substantivo escravidão africana 96
2 COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL 103
2.1 O processo de aplicação da Primeira e Segunda Etapa do Instrumental 103
2.1.1 Análise da primeira etapa do instrumental 108
2.2 Seleção das imagens pelos estudantes sobre o passado escravista: o que as escolhas indicam: 108
2.3 As ideias dos estudantes sobre a importância em aprender acerca da escravidão africana no Brasil 157
2.4 Significância histórica 159
2.4.1 Motivos elencados pelos estudantes para justificar a importância em aprender sobre o conceito substantivo escravidão africana no Brasil 162
2.4.2 A compreensão dos estudantes sobre a abolição da escravidão no Brasil 170
2.5 A compreensão dos estudantes acerca da resistência escrava 184
2.5.1 Documentos históricos e interpretação histórica no processo de aprendizagem 186
2.5.2 As ideias históricas dos estudantes sobre a resistência escrava através dos documentos 191
2.6 A compreensão histórica dos estudantes sobre o trabalho escravo no Brasil 204

3 DANDO FALA AOS ESTUDANTES: O PASSADO ESCRAVISTA BRASILEIRO E SUAS RELAÇÕES COM O RACISMO ESTRUTURAL 234
3.1 Racismo Estrutural 234
3.2 O Ensino de História e as relações étnico-raciais 241
3.3 Consciência histórica e Orientação temporal 244
3.4 A compreensão dos estudantes acerca do racismo 246
3.5 Relação histórico-temporal (Racismo estrutural e o passado escravista) 262
CONSIDERAÇÕES FINAIS 267
REFERÊNCIAS 270
APÊNDICES 280

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: O pensamento histórico de alunos do ensino fundamental sobre a escravidão africana no Brasil se insere no campo do Ensino de História e dialoga, particularmente, com as discussões teóricas da educação histórica cuja preocupação principal é investigar os processos de aprendizagem histórica que envolve a formação do pensamento histórico. O interesse por este tema surgiu pela minha experiência em sala de aula como professora de História no trabalho com o conteúdo da escravidão africana no Brasil, com os estudantes do ensino fundamental.

A escolha em ser professora teve início ainda criança quando, muitas vezes, tinha que acompanhar minha mãe, também professora, que lecionava, na época, nas turmas do primário. Todos os seus movimentos em sala de aula eram por mim percebidos e posteriormente reproduzidos em casa numa brincadeira que não poderia faltar: "escolinha", na qual fazia questão de exercer o papel de professora. Rabiscava as paredes com os pedaços de giz que ganhava pelo bom comportamento e fazia daquele espaço a minha sala de aula, os primos, primas e amigas da vizinhança eram meus alunos (as).

Os anos se passaram e juntamente com a afinidade com a profissão docente, durante toda a minha trajetória na Educação Básica, a História era a disciplina na escola que mais me identificava. O fascínio pelo conhecimento histórico foi determinante na escolha em cursar a graduação em História, em 2010, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

A experiência da graduação foi marcada por muito aprendizado e desafios. Um momento de crescimento pessoal, intelectual e profissional. Vários acontecimentos ficaram marcados em minha memória, os momentos na sala com os professores e colegas, os eventos em que foi possível participar, as madrugadas realizando os trabalhos, os laços de amizades construídos tanto com os colegas do curso como nas viagens de Poções para Vitória da Conquista que eram uma festa regada a bons papos, música e aventuras que tínhamos que enfrentar na busca de um sonho. Cursar a graduação foi importante pelo crescimento intelectual também. Muitas questões foram sendo desconstruídas outras foram surgindo. No decorrer do curso fui bolsista de iniciação científica e foi a partir desse momento que tive um contato mais próximo com as discussões sobre a escravidão no Brasil.

A leitura dessa literatura e os debates realizados no grupo de pesquisa intitulado: Escravidão e mestiçagens, coordenado pela Profª Drª Isnara Pereira Ivo resultaram no meu trabalho final de conclusão da graduação: "A saúde escrava na Capitania de Minas Gerais no Século XVIII". Em meio à produção do trabalho de conclusão de curso da graduação realizei

também a disciplina de estágio supervisionado II. Durante o estágio trabalhei em sala de aula juntamente com outros colegas com um projeto, cuja proposta era abordar o conceito histórico escravidão africana no Brasil. Ainda que já estivesse trabalhando como professora de História na rede municipal, a experiência do estágio, as discussões teóricas como também a reflexão de propostas de atividades e os resultados alcançados foi uma etapa importante para refletir sobre a docência e o ensino de História.

Nesse sentido, buscamos, por meio de várias atividades, mobilizar os estudantes a refletirem acerca desse processo, considerando os sujeitos históricos envolvidos e sua relação com as demandas do tempo presente, principalmente no que tange às expressões de racismo na sociedade. O estágio possibilitou um olhar mais atento acerca da relevância de ouvir as concepções apresentadas pelos estudantes sobre os conteúdos históricos, considerando a pertinência de sua discussão em sala de aula, como também o lugar que ocupam na memória histórica dos indivíduos na sociedade.

Assim, o estágio ampliou o meu olhar sobre o ensino de História e foi com este olhar que retornei para a sala de aula em uma escola do campo no município de Poções-Bahia. A instituição recebe alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Trabalhei nessa unidade de ensino durante quatro anos com as turmas do ensino fundamental e da EJA lecionando, nesse período, a disciplina de História e cultura afro-brasileira.

Os estudantes em sua maioria tinham resistência com a disciplina de História. Justificavam a falta de interesse porque entendiam ser uma disciplina na qual os conteúdos deveriam ser memorizados para uma posterior avaliação, como também a concepção que ela, por tratar do passado, não teria relação com o tempo presente e futuro, portanto, não tinha sentido aprender o que já passou. Era comum ouvir expressões como “professora, História não entra em minha cabeça”, “agora até entendi professora, mas na hora da prova esqueço tudo” ou “pra quê professora? Se isso já passou”.

Enfim, eram inúmeros os questionamentos que expressavam a desconfiança dos alunos sobre a relevância do conhecimento histórico e da sua função para suas vidas. Diante desses questionamentos feitos pelos estudantes, buscava planejar as aulas com intuito de aproximar os conteúdos históricos de suas vivências e da realidade que era comum à maioria dos estudantes, realidade marcada por dificuldades sociais e econômicas que atravessavam a trajetória de muitos. O meu objetivo era que eles notassem o quanto o conhecimento histórico

constitui-se como um dos caminhos possíveis para refletir seu presente e perspectivar o futuro com mudanças coletivas e individuais.

Com este objetivo, vários momentos foram marcantes em sala de aula. Aos poucos, os estudantes começaram a expor mais suas ideias. O conteúdo histórico da escravidão africana no Brasil foi um dos que mais promovia as discussões. Ao tratar desse conteúdo em sala de aula, observei vários aspectos de como os estudantes agiam diante desse passado escravista e de que algumas ideias pareciam, até então, consolidadas nas suas percepções sobre os escravizados, os senhores de escravos e de como essas relações se davam, consubstanciadas na violência senhorial, na passividade dos escravizados, na revolta pautada na fuga. As relações estabelecidas no tempo presente e no passado escravista eram expressas por muitos em tom de brincadeiras entre os colegas e, até mesmo, chegando a configurar expressões de racismo.

Esse cenário provocou algumas inquietações e, enquanto professora de História, percebi a necessidade de problematizar as ideias históricas apresentadas pelos estudantes sobre o processo escravista no Brasil. Buscava entender que sua abordagem em sala de aula pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem histórica. Em 2018, cursei a especialização em História: política, cultural e social também na UESB. Este momento foi de crescimento acadêmico no qual observei que essas questões confluíam como um interesse de pesquisa.

Com isso, foi aliado o interesse pela História às questões referentes à Educação que culminaram nessa pesquisa. Os quatro anos que lecionei essa disciplina e o estágio foram experiências que me trouxeram algumas certezas, como por exemplo, que a história ensinada em sala de aula pode contribui de forma significativa para a formação dos estudantes e que, portanto, o conhecimento histórico construído possui uma função em suas vivências cotidianas servindo como um importante aparato para a compreensão de questões políticas, econômicas e sociais que precisam ser entendidas em sua historicidade, ou seja, na relação com o passado, presente e futuro.

Entendemos que refletir sobre a aprendizagem em História é fundamental para traçar caminhos metodológicos que forneçam para os sujeitos envolvidos nesse processo a reflexão acerca de questões presentes em diversos debates postos pela sociedade. Sendo assim, destaca-se a necessidade de relacionar a aprendizagem histórica como um processo que de fato ultrapasse os limites impostos por práticas em sala de aula estruturadas em uma perspectiva tradicionalista em que a relação temporal presente/passado é apresentada aos

alunos de forma a desconsiderar suas concepções prévias, o que torna seu ensino um emaranhado de fatos desconexos da vida prática.

O ensino de História atualmente tem passado por mudanças significativas e redefinido caminhos e finalidades para uma aprendizagem que priorize o respeito às diferenças dos diversos grupos sociais, apesar de ainda ser possível identificar algumas práticas no espaço escolar que direcionam para uma concepção da história vinculada a uma visão nacionalista, pautada em uma construção eurocêntrica dos processos históricos. Portanto, é preciso considerar que o ensino dessa disciplina tem almejado:

> [...] formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultantes de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de passado homogêneo (SIMAN, 2005, p. 350).

Relacionada a essa concepção encontra-se também, segundo afirma Siman (2005), a visão que enfatiza a relevância de considerar as experiências e as representações socioculturais apresentadas pelos estudantes e que influenciam de forma significativa em seu processo de aprendizagem. Ou seja, refletir acerca da aprendizagem histórica significa também compreender que crianças e jovens apresentam ideias acerca do passado que são também resultantes das suas vivências cotidianas sociais e culturais e que, portanto, constituem parte do seu pensamento histórico.

Segundo Schmidt (2017), a aprendizagem tem se constituído uma problemática central tanto para os estudos referentes às didáticas específicas, como na Didática da História. A centralidade dessa discussão assenta-se no entendimento de que é fundamental para o processo de ensino, o conhecimento de como se aprende. Como ponto de partida para compreensão da aprendizagem histórica, a autora toma como referência a Didática da História pautada em Jörn Rüsen, uma vez que nela está explicita que:

> Ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, Rüsen justifica dizendo que isto ocorre porque ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente. Afirma também que todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (SCHMIDT, 2017, p. 62).

Esta afirmação feita por Schmidt enfatiza que, o processo da aprendizagem em história, relaciona-se com os princípios da ciência histórica, podendo ocorrer em diversos espaços, principalmente na escola, na qual o contato que os estudantes estabelecem com o passado contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico.

A categoria pensamento histórico está sendo referenciada na pesquisa diante do campo de investigação da Educação histórica, cuja preocupação central reside no processo de aprendizagem a qual entende que as ideias históricas apresentadas por jovens e crianças funcionam como um caminho potente para refletir acerca do ensino.

Essa categoria vem sendo abordada por diversos autores. Segundo Cerri (2001, p. 61), pensar historicamente "é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática", portanto, reconhecer que as coisas no mundo possuem uma historicidade, ou seja, estão inseridas no tempo e no espaço. O autor entende que existem formas de consciência histórica que impedem ou excluem o pensar historicamente.

Schmidt (2020), ao tratar do pensamento histórico, destaca a relevância que sua abordagem teórica e prática têm para o debate sobre o ensino e aprendizagem da História. De acordo com a ela, "a formação do pensamento histórico constitui um processo sistemático da relação com o conhecimento científico, que envolve múltiplos aspectos" (SCHMIDT, 2020, p.10). Os aspectos citados pela autora referem-se à seguinte visão:

> Toda forma de conhecimento do real está situada na e partir das relações sociais, isto é, relações entre sujeitos em contextos históricos, tais como classe social, grupos, perspectiva política, interesses materiais e condicionamentos culturais dos sujeitos e outro aspecto apontado refere-se à vida prática. (SCHMIDT, 2020, p.10).

Nesse sentido, tanto o interesse como a experiência dos estudantes com o passado serão interpretadas e compreendidas com base também nas suas vivências. O ensino de História tem a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico nos estudantes, quando considera a relação desse processo com a sua vida prática, que, segundo, pode ser entendida da seguinte forma:

> [...] a vida prática ou "práxis", entendida como um processo da relação dos sujeitos com a natureza, a partir da interação entre os seres humanos, é a categoria fundante desta relação, e não pode ser confundida com uma simples transformação social e política do real. Implica em questões como uma interpretação do mundo para além da simples unidade entre teoria e prática, pois ambos são um mesmo movimento da realidade (algumas vezes inconsciente), cada uma com a sua autonomia relativa. (SCHMIDT, 2020, p. 11)

Sendo assim, o conhecimento histórico não é algo dado. Ele é construído pela historiografia, como também compõe parte da cultura histórica. Como perspectivamos compreender o pensamento histórico dos estudantes sobre a escravidão africana, entendida aqui como um conceito substantivo da história buscamos refletir sobre esse passado na sua dimensão historiográfica, nos currículos e na cultura histórica.

Na pesquisa, pautamo-nos também na concepção de História defendida pelo historiador alemão Rüsen que a define como "uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro) que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para orientação da vida prática atual" (2015, p. 52).

Isso requer repensarmos a relação que estabelecemos com o passado. Segundo Rüsen o passado está intimamente ligado à vida prática e isso significa dizer que "Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes" (2015, p. 37). Ainda de acordo com o autor, a busca pelo entendimento do presente e do planejamento do futuro dá-se em referência ao que fazemos no passado.

Dessa forma, o passado tem relação com a nossa vida e não podemos desconsiderar as ideias que os alunos apresentam acerca dele como forma de compreender os conteúdos históricos. Por exemplo, no que se refere ao passado escravista no Brasil, esse processo vivenciado em nossa História foi e continua sendo referenciado em diversas narrativas produzidas para novelas, séries, filmes, vídeos, músicas, reportagens dentre outros usos.

O passado não somente está circunscrito na vida prática dos indivíduos, como também, o seu uso obedece a diferentes interesses que se conflitam. São esses conflitos, interesses e intenções presentes na produção das narrativas históricas que precisam ser percebidos pelos estudantes e isso requer aliar a aprendizagem histórica com os princípios da epistemologia da História com a finalidade de desenvolvimento do pensamento histórico. Para Rüsen (2015, p. 43), "pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação".

O significado adquirido pela experiência histórica mediante o trabalho interpretativo do pensamento histórico não pode ser suficientemente decifrado e entendido sem que se leve sistematicamente em conta essa utilidade para a vida (RÜSEN, 2015, p. 52). Nesta perspectiva, o conhecimento do passado se dá por meio da experiência histórica interpretada. O que nos proporciona entender que o esforço dirigido para compreender o passado não significa a sua memorização, mas interpretação.

Segundo Schmidt *et.al* (2010), a influência do pensamento de Jörn Rüsen sobre o ensino de História, principalmente para as investigações que partem do arcabouço teórico da Educação Histórica, é percebida em trabalhos que se destacam tanto no Brasil como em Portugal e que tiveram como resultado a criação de projetos e de grupos de pesquisa os quais originaram uma multiplicidade de debates que resultam na produção de artigos, dissertações e teses.

As autoras destacam, na esteira dessas discussões, que, no Brasil, o diálogo com o pensamento de Jörn Rüsen a sua importância foi assumida nesse contexto com a criação do projeto Recriando Histórias em 1996. Sob a coordenação das pesquisadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia o projeto foi criado com o intuito de desenvolver investigações com professores e crianças dos anos iniciais, no sentido da exploração em sala de aula, de documentos guardados em estado de arquivo familiar essa iniciativa investigativa objetivou também a produção de narrativas "sistematizadas sob a forma de um manual sobre a história da localidade, produzido pelas crianças e professoras" (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 13).

Outro fator importante mencionado pelas autoras para a aproximação entre as ideias de Rüsen e os pesquisadores no Brasil foi os resultados da pesquisa desenvolvida por Schmidt, em 2002, em seu estudo comparativo acerca da consciência histórica de jovens portugueses e brasileiros. Em 2003, destaca-se a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. Sua importância pode ser observada nos trabalhos desenvolvidos por seus pesquisadores e que resultam na abordagem de temáticas que se relacionam com o campo investigativo da Educação Histórica (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 14).

A divulgação dos referenciais de Rüsen, realizadas pelos eventos e trabalhos desenvolvidos nesses grupos de pesquisas, centraram-se incialmente no conceito de consciência histórica e, mais recentemente, ao da Didática da História. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

> A atenção ao conceito multifacetado de consciência histórica emergiu pelos trabalhos do filósofo Rüsen e numa feliz convergência com os contributos de Lee (2002), Wertsch (2002) e Seixas (2004). O interesse atribuído a esta problemática tem a ver, essencialmente, com as preocupações sobre para que serve aprender história? E nela incluem-se os estudos sobre concepções dos jovens, nomeadamente os que exploram as ideias expressas em narrativas por eles construídas e as mensagens nucleares sobre o passado a eles subjacentes (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 12).

Com relação à Didática da História as autoras enfatizam que:

> Além da continuidade das investigações pertinentes à análise da consciência histórica de crianças, jovens e professores, a presença do pensamento ruseniano tomou outras abrangências nas investigações. Há um conjunto de pesquisas cuja preocupação tem sido analisar a natureza da didática da História no Brasil, a partir, principalmente, dos contributos de sobre Rüsen a forma de aprender e ensinar a história. Nesse sentido, o autor permite que se focalize a Didática da História a partir do desenvolvimento da consciência histórica (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 14).

Dessa forma, ancorados nesses referenciais juntamente com outros debates pertinentes a cada objeto, expressivos trabalhos vêm sendo desenvolvidos tanto no Brasil como também em outros países, como por exemplo, Portugal. As produções, em seu conjunto, são indicativas de novas preocupações que norteiam o ensino e aprendizagem da História, considerando seu sentido e significado para a vida prática dos estudantes, o que só é possível quando entendem o conhecimento histórico como possível de ser construído mediante o uso das fontes e da evidência, na formação do pensamento histórico.

Ressalta-se também que outros grupos de pesquisa no Brasil vêm se apropriando do pensamento de Rüsen e da didática da História para fundamentar suas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da História, o que demonstra como as discussões sobre a teoria e a filosofia da História estão sendo apropriadas por diferentes investigações que apresentam, talvez em comum, a preocupação em pensar no aprendizado histórico, o qual toma como caminho principal as ideias históricas expressas por estudantes e professores.

Nesse sentido, motivada em discutir sobre o ensino de história no ensino fundamental em que foi possível perceber situações inquietadoras, em razão da experiência em sala de aula, principalmente, ao trabalhar o conteúdo histórico da escravidão africana com os estudantes e perceber neles ideias e reações a serem problematizadas, juntamente ao interesse pelo debate teórico proposto nas discussões relacionadas à educação histórica, no que se refere ao aprendizado histórico, é que levantamos a seguinte questão: Qual o pensamento histórico dos alunos do 9º ano acerca da escravidão africana no Brasil?

Essa questão principal nos suscitou outros questionamentos: O que os alunos sabem sobre a escravidão africana no Brasil? Quais significados os alunos atribuem ao conhecimento da temática escravidão africana no Brasil? Os alunos desenvolvem empatia histórica com os sujeitos que envolvem esta temática**?** Quais relações eles fazem entre esse tema e a sociedade brasileira atual, particularmente com o problema do racismo?

As questões levantadas nessa pesquisa estão alinhadas com o nosso interesse **que é compreender as ideias históricas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca da**

escravidão africana no Brasil. Com base nesse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ **Identificar o que os alunos sabem sobre a escravidão africana no Brasil;**
- ✓ **Discutir quais os significados os alunos atribuem ao tema escravidão africana no Brasil;**
- ✓ **Analisar se os alunos estabelecem relação entre a escravidão africana e o racismo na sociedade brasileira atual.**

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, com destaque para abordagem qualitativa como também da reflexão de alguns princípios metodológicos da *Grounded* Theory que consideramos pertinente, ao propor que o caminho analítico que o investigador percorre em sua pesquisa constitui um processo flexível marcado pelo contato constante e intenso com seus dados.

Segundo Charmaz, "nossas categorias analíticas e as relações delas extraídas nos fornece um instrumento conceitual sobre a experiência estudada" (2009, p. 16). O campo empírico não é somente um espaço de verificação de teorias, mas de elaboração teórica ensejada por meio da interpretação das experiências que buscamos alcançar com a coleta e análise dos dados.

Acreditamos ser pertinente partimos de alguns elementos dessa metodologia que poderá nos ajudar no percurso investigativo, especificamente na sua percepção sobre a relevância de estarmos abertos para interpretar os dados. Essa discussão será desenvolvida na metodologia juntamente com a Educação Histórica. O domínio científico da Educação Histórica foi sendo constituído por um itinerário de debates e discussões que possibilitaram uma lógica investigativa marcada pela articulação com a *práxis* como também por uma percepção de que o aprendizado histórico tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento histórico (RIBAS *et al.*, 2018).

Consonante a Educação Histórica, elaboramos os instrumentos de pesquisa. Foram considerados, para a sua construção, os objetivos delineados e a discussão sobre pensamento histórico e os conceitos substantivos, em específico, o da escravidão africana no Brasil. Nos instrumentos 1 e 2 as questões foram abertas e formuladas a fim de colhermos as narrativas dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 9º ano dos anos finais do Ensino fundamental de seis escolas do município de Poções: Escola Municipal Alexandre Porfírio, Escola Municipal Wolnéia Macêdo, Escola Municipal Luís Heraldo Duarte Curverlo, Polo

Educacional Evando Mascarenhas, Polo Educacional Paulo Magalhães e Centro Educacional Dinâmico.

Duas escolas estão situadas no campo (Evando Mascarenhas e Paulo Magalhães) e uma que faz parte da rede particular de ensino (Dinâmico). As escolas do município recebem estudantes, geralmente crianças, adolescentes e jovens que residem em bairros próximos a elas, portanto, o espaço escolar apresenta indivíduos com realidades sociais, culturais e econômicas parecidas em determinados aspectos e específicas em outros. Inicialmente, pensamos em realizar a pesquisa apenas na escola Alexandre Porfírio, estabelecendo contato com a escola e os estudantes de forma presencial e mais interativa, no entanto, considerando a atual conjuntura marcada pela pandemia da Covid-19 tivemos que ampliar a pesquisa para outras escolas, dada a dificuldade prevista com retorno das respostas. Além dessa modificação repensamos também o percurso metodológico com o intuito de adaptar os instrumentos e a forma como iríamos aplicá-los a essa realidade.

A escolha pela turma do 9ª ano justifica-se por entender que nessa etapa da escolarização, último ano do ensino Fundamental, os alunos já trabalharam o tema escravidão, portanto, é possível dimensionar e analisar, com base na proposta das atividades que deverão ser realizadas em sala de aula, o pensamento histórico construído pelos estudantes a respeito do tema em questão.

Pretendeu-se verificar com base nas narrativas produzidas pelos estudantes as suas ideias históricas sobre a escravidão africana no Brasil. Entendemos que o passado escravista está presente na cultura histórica da sociedade e sua discussão perpassa por diversos espaços e por meio de narrativas que são construídas com base em objetivos que nem sempre estão voltados para a aprendizagem histórica, apesar de compor parte das ideias que os alunos apresentam sobre esse conteúdo histórico.

As narrativas foram analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, uma vez que pretendíamos, seguindo as suas etapas não apenas descrever, mas, principalmente, interpretá-las à luz do nosso quadro teórico de referência no qual nos pautamos para construirmos as categorias. No primeiro capítulo apresentamos ainda o levantamento realizado de algumas produções, situando o nosso objeto no rol de produções científicas, em seguida, as principais categorias teóricas com as quais dialogamos, como: pensamento histórico, aprendizagem histórica e escravidão.

No segundo capítulo, intitulado “A compreensão dos estudantes sobre a escravidão africana no Brasil” procedemos com a análise das narrativas dos estudantes, que corresponde

à primeira etapa da pesquisa em que buscamos identificar o que sabem sobre a escravidão africana em nosso país e quais sentidos atribuem a esse passado.

No terceiro capítulo “Dando fala aos estudantes: o passado escravista brasileiro e suas relações com o racismo estrutural” apresentamos a análise dos dados referentes à segunda etapa do instrumental em que buscamos identificar se e como os estudantes pensam historicamente a relação entre o passado escravista no Brasil e o problema do racismo hoje. Entendemos que o debate sobre o racismo na sociedade brasileira não pode ser feito sem considerar como nos diz Almeida (2020) o seu funcionamento estrutural que deve ser compreendida levando-se em conta as suas dimensões históricas, entendo as situações vivenciadas pela população negra no Brasil não como um mero acaso e sim como um processo que possui historicidade.

Entendemos que este debate precisa ser feito pela escola. Neste sentido, refletimos também no terceiro capítulo as relações étnico-raciais no âmbito educacional com ênfase em sua contribuição para aprendizagem histórica e a formação do pensamento histórico dos estudantes. E por fim apoiados nessa discussão teórica explicitamos a análise dos dados produzidos ao longo da segunda etapa da pesquisa empírica.

Nas considerações finais apresentamos as conclusões e as problematizações que emergiram em função das narrativas dos estudantes levando em conta os resultados alcançados durante esse percurso.

1 PERCURSO DA PESQUISA: SUJEITOS, ESPAÇOS E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os sujeitos participantes da pesquisa. Evidenciaremos ainda os aspectos teórico-metodológicos adotados na investigação, com destaque para a abordagem qualitativa e a utilização da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Diante desse enfoque, orientamo-nos por alguns elementos metodológicos pautados pela *Grounded Theory* que consideramos essenciais para o processo investigativo, bem como seu diálogo com a Educação Histórica, domínio científico no qual se concentra as principais categorias teóricas tratadas ao longo desse capítulo, a saber: aprendizagem histórica, pensamento histórico e o conceito substantivo escravidão africana.

1.1 Aspectos teórico-metodológicos

A pesquisa científica é um dos caminhos mais desafiadores propostos para o conhecimento de um determinado recorte social. Dessa forma, por meio da investigação, o pesquisador precisará estabelecer caminhos a serem seguidos com o propósito de alcançar seus objetivos. Segundo Gil (2008, p.5), na pesquisa social a relação que o investigador estabelece com seu objeto não é marcada pela absoluta neutralidade, ao contrário, o pesquisador ao se colocar diante dos fatos sociais expressam também as suas "preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais".

A pesquisa é, de acordo com Minayo (2001), um dos caminhos utilizados pelos homens para o conhecimento da realidade que pode, ao mesmo tempo em que oferta respostas, propor também tantos outros questionamentos. Especificamente no que diz respeito à pesquisa social, a autora destaca as suas particularidades, isso porque o recorte social realizado pelo investigador pode estar vinculado às suas concepções de mundo, que interferem neste processo.

No entanto, essa não neutralidade do pesquisador deve ser balanceada com os princípios que norteiam a prática científica. Ou seja, é necessário estabelecer as etapas a serem seguidas e que orientará a sua imersão ao campo empírico e que deve estar em conexão com os objetivos a serem alcançados. É preciso considerar também que, ao longo do percurso da pesquisa, nossos olhares são modificados em face do aprofundamento das leituras, das contingências que surgem e que podem interferir no que pensamos inicialmente, processo no

qual constantemente estamos vivenciando, uma vez que não é a intenção do processo investigativo traçar verdades absolutas, mas compreender e problematizar um determinado fenômeno.

Dessa forma, devemos ser flexíveis e ao mesmo tempo sistemáticos ao especificar o percurso metodológico que percorremos, para tanto, deve-se explicitar qual/quais lentes utilizaremos para perceber epistemologicamente a relação dos sujeitos com o nosso objeto. Para a presente pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa para nos guiar na coleta e análise dos dados. Essa abordagem é a que melhor coaduna com o objetivo da pesquisa na compreensão do processo que se pretende observar. Assim, para Minayo (2001, p. 6-7):

> Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos operacionalização de variáveis.

Godoy (1995), ao abordar as possibilidades da pesquisa qualitativa, afirma sua expressiva utilização por antropólogos e sociólogos e, posteriormente, por outras relevantes áreas, como por exemplo, a educação. De acordo com a autora, a pesquisa social caracteriza-se pela possibilidade de novas descobertas, relações, verificações e ampliações do conhecimento e adoção da abordagem, seja ela qualitativa ou quantitativa, que oferece para o pesquisador caminhos distintos.

As diferenças entre as abordagens residem em diversos aspectos, como a forma que as questões e o interesse pela pesquisa surgem para o pesquisador, como também nos procedimentos e instrumentos utilizados para o acesso aos dados e sua análise. Nas palavras de Godoy (1995), a abordagem quantitativa é diferente da qualitativa, uma vez que na primeira o trabalho é conduzido mediante um plano de trabalho operacional em que hipóteses e variáveis devem ser previamente estabelecidas e a análise dos dados é realizada por meio de instrumentos que garantam a sua interpretação via quantificação e medição objetiva.

Na segunda abordagem, as indagações e os interesses são mais amplos e envolvem “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos” (GODOY, 1995, p. 58). O pesquisador é fundamental para obtenção dos dados que devem ser analisados em uma busca de compreender com profundidade “os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Na visão de Günther (2006), não se trata de entender a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, visto que no processo da pesquisa científica deve-se focar na

problemática social colocada para investigação, assim, é necessário refletir considerando as implicações para questão de pesquisa de ordem prática, empírica e técnica. Para Günther, a questão que se coloca não é entre qualitativo e o quantitativo, o pesquisador deve estabelecer a seguinte consideração:

> Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra. (GÜNTHER 2006, p. 207)

Em seu artigo *Análise Qualitativa: teoria passos e fidedignidade*, Minayo (2012) destaca que em uma pesquisa qualitativa o pesquisador deve se preocupar não somente com a análise dos dados, pois é fundamental atentar-se também, de forma articulada, aos aspectos da teoria, método e técnicas, elementos importantes para qualquer trabalho científico. Dessa forma, para autora “o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados" (MINAYO, 2012, p. 622).

A definição da abordagem deve estar atrelada ao objeto de pesquisa e às perguntas, ou seja, não é uma escolha que envolve um simples querer do pesquisador. Portanto, a abordagem deve ser considerada com relação ao campo empírico em que instrumentos e técnicas precisam estar em diálogo com categorias teóricas a fim de dar respostas às indagações feitas. Isso não significa alcançar conclusões incontestáveis, ao contrário, as respostas apontam caminhos e, até mesmo, abertura para novos questionamentos.

Minayo (2012) nos fala sobre a necessidade de contextualizar teoricamente o objeto de estudo, investir no conhecimento nacional e internacional acumulado de forma dialogada, adotar um marco teórico e detalhar as categorias, conceitos e noções. Essas escolhas são fundamentais e ajudam o pesquisador não se perder ao longo da pesquisa, no entanto, não se trata de uma etapa que deve ser finalizada e deixada de lado, dialoga com os demais passos da pesquisa, uma vez que, trata-se de um processo no qual o pesquisador necessita sempre ir e voltar, a fim de alcançar seus objetivos e garantir a fidedignidade da pesquisa.

Ao traçar os primórdios da pesquisa qualitativa Godoy (1995) localiza sua utilização a partir da segunda metade do século XIX, principalmente pelas áreas da antropologia e da sociologia com destaque para os estudos realizados nos Estados Unidos como também da escola de Chicago. Em 1960, sua abordagem é incorporada por outras áreas e é estabelecido um diálogo a abordagem qualitativa. Nas palavras de Godoy (1995), “Esses dados históricos

mostram que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa gerou uma grande diversidade de métodos de trabalho, estilos de análise e a apresentação de resultados e diferentes considerações quanto aos sujeitos" (1995, p. 62).

Chizzoti (2003) ao tratar também da evolução da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, afirma ser este processo marcado por "rupturas mais que por progressão cumulativa, abriga tensões teóricas subjacentes que cada vez mais a distanciam de teorias, práticas, estratégias únicas de pesquisa" (CHIZZOTI 2003, p. 223). A contextualização dessa abordagem demonstra o seu alcance, os limites e os desafios futuros.

Segundo Ludke e André (2005), as pesquisas em educação têm demonstrado grande interesse na abordagem qualitativa, de modo que é imprescindível refletir sobre suas principais características. Com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982) essas características são apresentadas e exploradas pelas autoras. A primeira concerne à concepção que o ambiente natural é, na pesquisa qualitativa, a fonte direta dos dados e, portanto, o contexto é fundamental para compreensão do objeto e o pesquisador é principal instrumento.

A segunda característica diz respeito à coleta de dados e de seu caráter descritivo, logo sua transcrição e análise exige atenção para os aspectos que no primeiro momento podem parecer irrelevantes, entretanto, quando analisados com olhar analítico, adquirem importância para compreensão da realidade investigada, ou seja, "todos os dados da realidade são considerados importantes" (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 12).

Sobre este aspecto Minayo (2012) afirma ser relevante o investimento na compreensão dos dados coletados em campo com ênfase, espaço e tempo e não por uma análise apenas técnica, uma vez que seguir por este caminho pode empobrecer os resultados, assim, é preciso impregnar-se com os conteúdos das falas por intermédio da leitura e da tipificação do material em categorias a fim de compreendê-las e não somente descrever.

A pesquisa qualitativa importa-se com o processo e não somente com o produto esta é a terceira característica apresentada por Ludke e André (2005). O pesquisador encontra no percurso da investigação uma série de questões que vão ganhando importância para o estudo realizado naquilo que o campo empírico apresenta e na sua dinamicidade e não apenas no resultado final. Essa característica relaciona-se com a quarta que diz respeito à importância do significado que os participantes dão à vida, em específico, para as questões focalizadas na investigação. Sobre este aspecto os autores asseveram: "Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo" (LUDEK; ANDRÉ, 2005, p. 12).

O quinto atributo da abordagem qualitativa abrange a análise dos dados que é realizada de forma indutiva, o que significa dizer que não existe uma preocupação em comprovar evidências ou refutá-las. Ressalta a importância que este atributo não elimina a necessidade de construir um quadro teórico alinhado com o problema da pesquisa e a coleta e análise dos dados como enfatiza os autores acima mencionados.

Flick (2009) apresenta aspectos que caracterizam e que justificam a utilização da abordagem qualitativa no quadro das investigações sociais. Segundo Flick (2009, p. 21), "a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fizeram com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais". Nesse quadro de mudanças, modifica-se a relação com os objetos e com o campo empírico, compreendendo que não se trata de aplicar modelos pré-estabelecidos em diversos contextos para entender seu funcionamento. A apreensão da realidade social é dinâmica e possibilita interpretações fomentadas que não estão separadas por completo das perspectivas subjetivas de quem as investiga.

De acordo com Aguiar e Tourinho (2011, p. 6), a abordagem qualitativa no quadro recente de pesquisas acerca da educação está sendo mais largamente utilizada, uma vez que contribui para uma melhor compreensão do espaço cotidiano da escola e dos sujeitos que dela participa "contribuindo para evidenciar entre macro e microcosmos e para desvelar a dinamicidade escondida nas cenas do ritual cotidiano".

De modo geral, são essas as considerações acerca dessa abordagem que será utilizada na pesquisa. Sua escolha está atrelada com os nossos objetivos. O tipo de pesquisa que será realizada é a explicativa. Segundo Gil (2008), tal pesquisa possibilita o conhecimento mais aprofundado do fenômeno estudado e contribui para sua explicação. O autor menciona também a relação desse tipo de pesquisa com a descritiva, uma vez que, com base em sua compreensão, um fenômeno para ser explicado necessita também da descrição.

Com relação aos pressupostos metodológicos que orientam as pesquisas em educação no Brasil, Gatti (2012, p. 16) nos orienta que ao direcionarmos nosso interesse investigativo para esse campo, assumimos "uma posição integradora, convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida: os processos educativos". Ou seja, ainda que dialogamos com outras epistemologias, o nosso interesse concentra-se na pesquisa educacional refletida com outras demandas sociais que suscitamos, como no caso dessa pesquisa, a preocupação com a aprendizagem histórica.

Segundo Gatti (2012), as pesquisas em educação no Brasil se constituem como um campo do conhecimento caracterizado por múltiplas abordagens e pela diversidade

disciplinar, o que exige uma definição conceitual e institucional que demonstre tanto o impacto quanto a relevância de sua inserção no quadro das ciências sociais e humanas. Isso significa que a interdisciplinaridade e a pluralidade, ao tempo que se constituem como premissas fundamentais das pesquisas em educação, devem também primar por explicitar a sua abrangência e estrutura conceitual.

Para Gatti (2012, p. 20), "muitos campos têm estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação" o que torna difícil definir seu eixo identitário. Por isso, é relevante buscar questionamentos que explicitem a relação do objeto e nossos objetivos com o campo educacional que pretende ser desvelado por diferentes formas investigativas. Segundo Ribas *et al.* (2018, p. 51), as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, tomando como referencial teórico o domínio científico da Educação Histórica, mantêm diálogo com as teorias educacionais "especialmente com a denominada abordagem sociocultural das relações ensino-aprendizagem" perspectiva que se ancora no entendimento da escola e dos indivíduos que dela fazem parte como "num processo de construção social e cultural de experiências individuais e coletivas".

Como a Educação Histórica centra suas abordagens na aprendizagem em história, muitas temáticas têm suscitado abarcar o conceito de escolarização para refletir como este processo interfere no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, de modo que se compreenda o seu papel no processo de construção do conhecimento e se delineiem experiências individuais e coletivas.

Schmidt e Cainelli (2019, p. 11) fazem a seguinte observação ao discutir a aproximação da educação histórica tanto com os debates das teorias educacionais, como também com a abordagem qualitativa:

> No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelos investigadores da educação histórica, agrupa-se um conjunto multiperspectivado de temáticas de investigações, principalmente em situações e espaços de escolarização. Todavia, adotar como referencial a teoria da consciência histórica para investigações em espaços de escolarização pressupôs a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que tanto a abordagem qualitativa, como o diálogo com as pesquisas educacionais representam caminhos orientadores para o percurso metodológico delineado para investigarmos o pensamento histórico dos estudantes sobre o conceito substantivo de escravidão africana no Brasil.

Partimos da visão de que analisar de forma qualitativa o pensamento histórico dos estudantes deixa evidente que almejamos, por meio de suas narrativas, não estabelecer um funcionamento correto desse pensamento, mas problematizar como esses alunos em processo de escolarização estruturam este pensamento de modo a relacioná-lo com o passado, presente e futuro, sobretudo os significados que atribuem a esse passado, entendendo que o conhecimento histórico construído pelos sujeitos se desenvolve em função da realidade social em que estão inseridos, o que torna necessário pensar na sua relação com a vida prática, como nos informa Schmidt:

> A relação do conhecimento é mediadora da relação com o mundo, com a realidade e com a vida prática. Tal entendimento significa que é formadora de uma leitura em situação do real mediados pelos elementos simbólicos, pelas linguagens, no e a partir de um espaço dialógico produzido na e pela interação social, inclusive conflituosa. (SCHMIDT, 2020, p. 10),

A reflexão da articulação existente entre teoria e prática é um dos fundamentos principais que norteiam as pesquisas inseridas no campo investigativo da Educação Histórica. No tópico a seguir explicitamos como desenvolvemos nossa metodologia de trabalho, em que destacamos primeiro alguns elementos da teoria fundamentada que acreditamos serem importantes no que tange ao olhar atento e analítico que devemos direcionar tanto na coleta como na interpretação dos dados. Em segundo lugar, expomos como esses princípios da teoria fundamentada dialogam, sobretudo, com a Educação Histórica na qual também nos baseamos para elaboração dos instrumentos e procedimentos adotados.

1.2 *Grounded Theory* e o diálogo com a Educação Histórica

A *Grounded Theory*, como um método de pesquisa, possui especificidades que foram sendo historicamente delineadas ao longo de diferentes contextos de seu desenvolvimento. Essa trajetória histórica da teoria fundamentada teve início nos anos de 1965-1967 com os estudos desenvolvidos por Glaser e Strauss sobre o processo da morte em hospitais (CHARMAZ, 2009).

Segundo Charmaz (2009), os estudos de Glaser e Strauss sobre os processos da morte indicaram pressupostos metodológicos que se opuseram à perspectiva da quantificação que dominava na época, ao proporem modificações na condução da investigação de cunho qualitativo. A autora ressalta que Glaser e Strauss deslocaram “a investigação qualitativa para além dos estudos descritivos, e em direção à esfera dos arranjos teóricos explanatórios e, com

isso, produzir compreensões abstratas e conceituais dos fenômenos estudados" (CHARMAZ, 2009, p. 19).

Esse encaminhamento daria à pesquisa qualitativa uma sistematicidade questionada pelo positivismo. Thomson e Cainelli (2020, p. 8) assinalam que a teoria fundamentada representou, dentro do quadro da abordagem qualitativa, atributos específicos como a exigência que o pesquisador "elabore um conjunto teórico, formulado a partir dos dados analisados" como também "extrair aspectos significativos e fundantes das experiências vivenciadas pelos sujeitos, possibilitando correlacionar constructos teóricos".

Para Charmaz (2009), a atenção direcionada para coleta e análise dos dados na concepção de Glaser e Strauss deveria conduzir à formulação de teorias por um exercício pautado em diretrizes básicas condicionadas na simultaneidade entre a coleta e análise dos dados, a construção de categorias analíticas em detrimento da aplicabilidade de hipóteses previamente formuladas, avanço e comparação das etapas em uma direção que envolve sempre uma postura analítica dos dados.

A perspectiva inicial defendida pelos expoentes do método da teoria fundamentada expressava diferentes tradições disciplinares dos seus expoentes, Glaser e Strauss, o primeiro deles era atrelado, segundo Charmaz (2009, p. 21), ao "positivismo da Universidade de Colúmbia" enquanto o segundo aliou a teoria fundamentada com o direcionamento de sua formação na escola de Chicago ao tratar das "noções da atividade humana, dos processos emergentes, das significações sociais e subjetivas, das práticas da solução de problemas e do estudo irrestrito da ação".

Ao articular essas diferentes concepções epistemológicas sobre os indivíduos e a realidade social, Glaser e Strauss defenderam que o olhar para experiência estudada deve culminar em uma nova formulação teórica que é viabilizada pela definição que o pesquisador faz da área substantiva específica que deseja direcionar o seu olhar.

Esse contexto inicial, que demarca o desenvolvimento da teoria fundamentada, sofre desdobramentos importantes que culminam em caminhos opostos que serão seguidos e que refletem posições diferentes de como deve ser a condução de uma investigação com o método da teoria fundamentada. Referenciada em alguns dos princípios das considerações iniciais postuladas por esses autores, destaca-se os enfoques construtivistas da *Grounded Theory* (GT), cuja ênfase se encontra nos trabalhos da autora, aqui mencionada, Kathy Charmaz. Conforme TAROZZI (2011) *apud* Thomson e Cainelli (2020, p. 9), "nessa vertente a GT assume que o conhecimento se constrói por meio de uma integração recíproca entre investigador e sujeito participante da pesquisa".

Charmaz (2009) defende que a teoria fundamentada possui diretrizes flexíveis que orientam o processo científico. Sublinhamos alguns elementos dessa teoria que contribuem para nossa pesquisa. Primeiramente, a concepção de que a nossa imersão ao campo empírico deve promover a coleta de dados relevantes, os critérios para definir a relevância e a pertinência necessitam estar conectados com aquilo que o pesquisador almeja estudar.

O método pode ser entendido como uma ferramenta que proporciona uma aproximação com a experiência a ser estudada. A autora compara o uso do método a uma câmera na qual, inicialmente, usamos uma lente que proporciona um olhar amplo e que, posteriormente, pode ser constantemente trocada a fim de se aproximar da ação investigada. Dessa forma, Charmaz (2009, p. 31) entende que essa teoria

> fornece uma ferramenta para intensificar a percepção, mas não fornece um insight automático. Devemos ver através do arsenal de técnicas metodológicas e da confiança nos procedimentos mecânicos. Os métodos sozinhos, quaisquer que sejam não geram uma pesquisa ou análise astuciosas [...].

Essa análise astuciosa combina tanto os procedimentos delineados como também a criatividade empregada em perceber na empiria, questões que no início não foram esboçadas, mas que, por meio do percurso analítico, emergiram, deste modo, sugerindo problematizações. A autora defende a imprescindível postura de abertura ao que os dados têm a nos dizer, aos enunciados dos participantes e, por meio dessa postura atenta, estabelecer a pertinência e a qualidade do material produzido para interpretação.

Conforme Charmaz (2009, p. 30), os dados relevantes possuem as seguintes características: "São detalhados, focados e completos. Eles revelam as opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas".

Um dos aspectos que a teoria fundamentada deixa explícita sobre o caminho analítico que envolve uma pesquisa científica concerne em entender que o empírico não pode ser encarado como uma etapa separada do exercício analítico. Para Charmaz (2009), iniciamos nos dados orientados por nossas aspirações pessoais e por conceitos sensibilizadores que podem sofrer mudanças ao longo do percurso, nesse sentido, não se trata em forçar os dados a teorias, mas estabelecer um processo de construção e de reconstrução que culmina na organização categorial da experiência estudada.

Acreditamos que esses aspectos específicos que compõem a teoria fundamentada, principalmente na perspectiva de pensar na flexibilidade e na atenção de uma postura analítica

interpretativa com os dados, poderá se adequar ao campo teórico da Educação Histórica em que o objeto dessa pesquisa, o pensamento histórico de estudantes, localiza-se. De acordo com Thomson e Cainelli (2020, p. 2), na Educação histórica "a prática investigativa se desenvolve de modo a conectar frequentemente prática e teoria, dentro do contexto real e concreto de aprendizagem histórica".

Assim, como expresso pelos autores, o olhar dirigido para compreender como os sujeitos estruturam as suas interpretações sobre o passado dá-se mediante a investigação em contextos sociais e culturais práticos, um deles é a escola. Ao debater essa questão Oliveira *et al.* (2018, p. 98) avaliam que essa articulação entre prática e teoria deve ser um fio condutor, uma vez que é na dinâmica desses contextos que ocorre o surgimento de questionamentos, portanto, o movimento que caracteriza essa conexão prática/teórica é um "processo que não permite enquadrar a teoria a realidade, mas de forma dialógica, elas devem se retroalimentar".

Dessa forma, Thomson e Cainelli (2020, p. 10-12) afirmam que as pesquisas em Educação Histórica, que optam pela teoria fundamentada inserida numa abordagem qualitativa, levam em contam os seguintes elementos: 1) O empreendimento de uma análise profunda e detalhada dos fenômenos; 2) a consideração de que pesquisas que têm suas temáticas inseridas no campo da cognição histórica requerem uma tipologia metodológica que se enquadre tanto em critérios científicos como também tenha por intuito abranger o nível de complexidade exigida pela realidade pesquisada; 3) uma relação dialógica com o campo empírico, assumindo uma postura aberta aos dados, entendidos como uma representação da estrutura da vida dos sujeitos em contextos que se modificam dinamicamente, portanto, sua análise requer o questionamento e não a mera descrição.

Os autores ainda ressaltam que as pesquisas que afirmam estarem baseadas metodologicamente na teoria fundamentada realizam diferentes apropriações de seus aspectos, destacando como principais elementos o seu caráter flexível e a postura defendida para a coleta e análise dos dados em uma perspectiva de abertura e não forçamento dos dados a concepções teóricas fechadas, nesse sentido, o processo é dinâmico de idas e voltas sempre que necessário.

A postura que assumimos aqui é a de que a nossa pesquisa não é fundamentada nesse método. No entanto, alguns de suas diretrizes delineadas principalmente pela autora Kathy Charmaz, e que apresentamos aqui, são norteadores do que pretendemos ao investigar o pensamento histórico sobre a escravidão nas narrativas produzidas pelos estudantes do 9º ano, assim, para alcançarmos os sentidos expressos assumimos uma postura aberta, questionadora e dialógica entre os dados e as orientações teóricas nas quais nos pautamos.

A metodologia de trabalho está também baseada, como mencionamos, no domínio científico da Educação Histórica. Concordamos com Kmiecik e Ferreira (2018, p. 33) que este campo apresenta "uma lógica de investigação própria" que se caracteriza pela preocupação com um processo de aprendizagem histórica entendida por uma perspectiva situada também na percepção que a intervenção nesse processo requer conhecer as ideias históricas que tanto professores como alunos expressam em contextos específicos de escolarização (SCHMIDT; URBAN, 2016).

Para Caimi (2009), as mudanças perpetradas sobre concepções de aprendizagem, sofreram modificações, de modo geral, devido à ampliação informacional e dos contextos culturais. Tais modificações têm provocado debates significativos sobre os processos formativos com ênfase para o papel ativo que desempenham os sujeitos nessa situação.

Ao estabelecer a conexão desse quadro geral com as especificidades da aprendizagem histórica, a autora destaca o despontamento de duas linhas de investigações que anunciam essas preocupações, a saber: os estudos da cognição e a educação histórica que possuem confluências como também diferenças. No que se refere à segunda linha interpretativa, Caimi (2009, p. 69-70) enfatiza que

> a vertente denominada educação histórica é fundamentada, predominantemente, em referenciais da epistemologia da história [...] busca reconhecer as ideias históricas de alunos e professores, centrando atenção em fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história. Tais estudos não procuram 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 das suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem.

A exploração das ideias históricas ocorre de acordo com os enfoques das temáticas investigadas e não se trata, como mencionado pela autora, em definir regras, mas problematizar como essas ideias são sendo construídas. Cabe considerar que importantes questões atravessam essa construção e reconstrução, como por exemplo, o espaço da escola em que os estudantes expressam a sua consciência histórica e seu pensamento histórico. Nesse contexto, o olhar é direcionado não somente para os conteúdos históricos como também para os conceitos entendidos como de segunda ordem, como evidência, narrativa, empatia dentre outros.

Para Schmidt e Barca (2014) as pesquisas que se inserem nesse domínio utilizam predominantemente a abordagem qualitativa e dialogam com os pressupostos da pesquisa

educacional, com foco principalmente no contexto de escolarização, o que indica uma conexão com as concepções da escola como um espaço construído socialmente por sujeitos, alunos e professores envolvidos em diferentes contextos culturais, determinantes, também, na relação e nos sentidos que estabelecem com o conhecimento histórico.

Segundo Schmidt e Barca (2014) é possível falar de uma epistemologia própria que constitui o domínio científico da educação histórica. Essa epistemologia sugere que "as pesquisas sobre aprendizagem histórica precisam ser fundamentadas na Teoria da História" (SCHMIDT; BARCA 2014, p. 21). Ou seja, na própria natureza do conhecimento histórico como forma de se pensar o aprendizado, o que indica um deslocamento dos referenciais da psicologia, principalmente em Piaget no que se refere às etapas de desenvolvimento cognitivo para os da ciência histórica.

Sobre este aspecto Germinari (2012, p. 56) assevera que direcionar a cognição por uma base epistemológica específica, situada na História, significa assumir a concepção de que "existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica" o que "requer um enquadramento teórico específico à natureza do conhecimento histórico" para que se possa refletir a manifestação na prática do conhecimento histórico em seus diversos espaços, articulando os conceitos teóricos que surgem dessa epistemologia por uma postura reflexiva, em que os enunciados, como o da consciência histórica, não sejam tomados de forma isolada. Oliveira (2019) aborda essa articulação como um dos principais polos que norteiam os pesquisadores da Educação Histórica, segundo o autor

> As preocupações da Educação Histórica, portanto, estão relacionadas a um processo formativo das consciências históricas sem deixar de levar em consideração o meio em que elas se desenvolvem. A formação histórica que nos referimos, não é a de um ato criador que inicia a consciência, como às vezes parece figurar no entendimento inercial de alguma crítica. (OLIVEIRA 2019, p. 113)

Ainda de acordo com Oliveira (2019), os conceitos de consciência e cultura históricas de Rüsen tornam-se elaborações teóricas potentes quando vinculadas com uma reflexão profunda com os contextos práticos nos quais ocorrem essas formações. Centrando-se no âmbito das pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), o acesso ao mundo empírico se organiza por meio das "relações que envolvem a escola, o ensino e a aprendizagem da História" e nas "enunciações, protonarratativas e narrativas históricas são a materialização das formas de pensamento e atribuição de sentido às experiências no tempo" (OLIVEIRA, 2019, p. 103-104).

De modo geral, pesquisas que se organizam teoricamente e metodologicamente, no domínio específico da Educação Histórica, apresentam uma diversidade de problemáticas, desenvolvidas em diálogo com outras referências teóricas, sobretudo as que se atrelam ao campo educacional e se enquadram na abordagem qualitativa, o que não pressupõe um abandono do quantitativo, visto que a escolha é atravessada por tomadas de decisões por uma etapa que implica delinear

> as formas pelas quais se estabelece a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, quando são recolhidas informações, e essas são convertidas em dados pertinentes. Na esteira da perspectiva que tem balizado as estratégias de investigação são definidos a partir das demandas dos diferentes recortes propostos, e sua construção tem sido elaborada de forma dialógica e dialética, no processo contínuo e sistemático da definição das relações entre o mundo da teoria e o da empiria (SCHIMDT, 2020, p. 40).

Essa articulação entre dialética e dialógica, a qual a autora menciona, diz respeito à forma como atrelamos os conceitos teóricos com os nossos pressupostos, ou seja, como categorias como consciência histórica, conceitos substantivos e epistemológicos que fornecem importante arcabouço teórico para o olhar voltado para a realidade social. Ressalta-se a importância do conceito de consciência histórica e de Didática da História advindos, principalmente, das discussões de Jörn Rüsen.

De acordo com Schmidt (2020, p. 26), Rüsen "ao indicar a consciência histórica como lugar de aprendizagem, novas questões foram inseridas, do ponto de vista conceitual e de elaboração teórica". A consciência histórica tomada como um processo de aprendizagem histórica pode ser apreendida mediante investigações empíricas que sejam operacionalizadas levando em conta três aspectos: o heurístico, o analítico e o interpretativo. Tais aspectos, de modo geral, têm por finalidade perceber os enunciados dessa consciência, como ela se manifesta, permitindo que esses enunciados, em função do uso de critérios e categorias, sejam investigados e interpretados por meio das correlações empíricas que levem em conta os fatores e as condições de produção dessa consciência (SCHIMDT, 2020).

Conforme Ribas *et al.* (2018), teoricamente, outro diálogo que se estabelece nesse campo e que trata também de refletir sobre o processo de aprendizagem é o debate dos investigadores ingleses sobre os conceitos substantivos e epistemológicos. No que se refere a essa questão, os autores ressaltam que "A Aprendizagem dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem é importante para que jovens e crianças possam construir uma estrutura utilizável do pensamento histórico em relação ao passado" (RIBAS *et al.*, 2018, p. 48).

Abordaremos acerca dos conceitos substantivos mais adiante. A intenção é refletir que, ao optarmos em situar o nosso percurso metodológico nesse campo, busca-se pensar, como afirma Schmidt, acerca da sua articulação entre os polos epistemológicos, morfológico e o técnico, os compreendendo na sua conexão com a *práxis*, e não de forma isolada. Na esteira dessas questões, têm tido destaque também as investigações que pautam suas reflexões sobre a formação do pensamento histórico. Schmidt (2020, p. 35-36) observa que

> A formação do pensamento histórico pode ser considerada um dos processos inerentes à dimensão epistemológica da aprendizagem e, na formação do pensamento histórico, há, precipuamente, a presença de conhecimentos históricos de natureza diferente que podem ser levados em consideração como objetos de pesquisa, tais como os conteúdos específicos de História.

O nosso objeto de pesquisa está inserido na problemática do pensamento histórico, mais especificamente no caminho percorrido pelos estudantes, tanto para identificar como para explicar o conceito substantivo escravidão africana. Os instrumentos foram elaborados considerando como relevante o uso das fontes históricas. Entendemos que as fontes não falam por si só, sendo necessário, portanto, interrogá-las e problematizá-las com base no conceito de evidência histórica. Bertolini *et al.* (2020) afirma que utilizar a evidência histórica no trabalho com as fontes em sala de aula não se constitui uma tarefa fácil e exige estabelecer as diferenças necessárias entre os termos **fontes, informação e evidência**.

O que norteia a seleção que fazemos das fontes é a questão que fomentamos no presente e que nos direciona ao passado. A depender da problemática, distintas fontes, sejam elas secundárias ou primárias nos oferecem uma série de informações que podem, em conjunto e de modo contextualizado, permitir-nos estabelecer inferências levando em conta as evidências fornecidas pelo diálogo com as fontes.

> Somente quando os alunos começam a utilizar fontes para encontrar evidência de algo específico eles, começam, realmente, a valorizar as fontes e a tarefa de analisá-las se torna um objetivo importante a ser alcançado. Os alunos que utilizam, de forma rotineira, as fontes, fora do âmbito de uma questão /pergunta/ problemática, estão condenados a não entender nunca do todo que é a evidência (BERTOLINI *et al.*, 2020, p. 79).

Dessa maneira, envolver os estudantes no trabalho com as fontes requer muito mais do que a recolha de informações, envolve uma atividade crítica, na qual essas informações factuais e contextuais tenham significados para os estudantes. Bertolini *et al.* (2020) destaca que o emprego das fontes nas aulas de História colabora para a aprendizagem histórica, ao passo que envolve os estudantes de forma ativa na produção do conhecimento. Isso favorece o

entendimento de que as afirmações a serem feitas sobre o passado são atravessadas pelo uso crítico e contextualizado das fontes, o que só é possível quando entendem o que é a evidência e como ela pode respaldar as nossas afirmações sobre o passado.

No que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento histórico, a consideração de alguns princípios são orientadores para se trabalhar com as fontes em sala de aula, como a indagação quanto à origem e intenções acerca da sua produção; a contextualização, com destaque para o tempo e lugar em que foram produzidas; e, por último, a confirmação e comparação com outras fontes com a intenção de estabelecer semelhanças e contradições (BERTOLINI *et al.*, p. 82).

Essas questões sobre as fontes e evidências foram consideradas por nós ao elaborarmos os instrumentos de pesquisa. Schimdt (2020) insere essa categoria na matriz que desenvolve sobre as competências do pensamento histórico. Para a autora, a evidência como uma categoria cognitiva "fornece argumentos para o pensamento reconstruir o passado por meio de narrativas propriamente históricas" (SCHMIDT, 2020, p. 29). A argumentação também é entendida como uma competência que deve compor o pensamento histórico dos estudantes.

Nesse sentido, quando selecionamos distintas fontes que tratam do conteúdo histórico da escravidão africana, perspectivamos que os estudantes as analisem em seu conjunto e utilizando da evidência para responder às perguntas, dessa forma, expressar a compreensão desse conceito substantivo, mobilizando as categorias apresentadas na matriz proposta por Schmidt.

Essa visão sobre as fontes históricas como um caminho para envolver os estudantes no processo investigativo em uma aula de História também é expressa por Schmidt na sua matriz da aula histórica. A matriz reforça a articulação entre a ciência histórica e a vida prática, cuja centralidade dessa relação pauta-se na atribuição de sentido por meio da competência narrativa. O movimento indicado pela metodologia da "aula histórica" sugere que "o professor poderá, juntamente com seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico em suas aulas" (SCHMIDT, 2020, p. 133). Esse processo em que as carências e interesses expressos pelos estudantes devem ser o ponto de partida para a indicação dos conceitos substantivos e de segunda ordem a serem abordados sugerem, como atividade essencial, o trabalho com as fontes históricas na perspectiva da problematização e da interpretação e não como simplesmente um recurso didático.

A aprendizagem dos conceitos substantivos da História não se realiza de forma isolada dos conceitos de segunda ordem, como sugere Schmidt nos caminhos proposto na "aula

histórica". Devemos entender que o trabalho com os conteúdos históricos, como o da escravidão africana demanda promover nos estudantes o entendimento do que é evidência, empatia, narrativa, ou seja, conceitos epistemológicos da História, as fontes históricas trabalhadas em sala de aula que, quando interrogadas, favorecem essa dinâmica.

Ashby (2006) defende a relevância em desenvolver nos alunos o conceito de evidência e, principalmente, a sua relação e diferença com a concepção de fonte. Estabelecer essas diferenciações pode ajudar os estudantes a entenderem que as afirmações históricas que fazemos sobre o passado, por meio de uma pergunta, tem um caráter provisório e precisam estar respaldadas em evidências construídas por meio de um conjunto de fontes. Para Ashby (2006, p. 167), em sala de aula, o que determina o uso das fontes e consequentemente da relação passado/presente que se pretende construir são os objetivos traçados pelo professor. Daí surgem algumas implicações, como:

> 1-Discutir o objetivo do trabalho com as fontes na escola e de como se relacionam com as afirmações histórica são mais proveitosas do que o mero debate sobre as fontes e suas extensões
> 2-Tratar as fontes como a execução de tarefas desarticuladas com um objetivo se torna um impeditivo da compreensão do que é evidência
> 3- É preciso que professores e alunos estabeleçam a distinção entre fonte e evidências, usadas quase sempre como recíproca (ASHBY, 2006, p. 167).

Para Lee (2005), o conceito de evidência é de fundamental importância para a aprendizagem histórica dos alunos, por possibilitar o entendimento do conhecimento histórico como uma construção, ou seja, não é algo pronto e finalizado. A busca pela evidência para a construção de narrativas históricas acerca de vários passados pode fornecer elementos "para estabelecer conexões entre situações na qual as pessoas se encontraram as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o seu mundo" (LEE, 2005, p. 20).

Chapman (2018), ao abordar sobre o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes em suas pesquisas, demonstra que quando colocados diante de diferentes versões históricas sobre o passado, eles as explicam em termos sustentados na ideia de experiência direta, inviabilizando o conhecimento histórico como um processo científico pautado na evidência contida nas fontes. Sobre este aspecto, Chapman, apresenta a seguinte argumentação:

> Os estudantes que pensam dessa maneira tendem a explicar a variação na interpretação em termos de subjetividade e tendenciosismo "viés" obstruindo o processo de conhecer o passado, e que eles também tendem a entender em termos de epistemologias cotidianas modeladas na experiência direta e na experiência das testemunhas. (CHAPMAN, 2018, p. 79)

Segundo Chapman (2018), é preciso provocar, por meio de desafios cognitivos, a percepção dos estudantes de que a História não é uma reconstrução fiel do passado, trata-se de um processo de produção do conhecimento por meio de questões que emergem do presente e que podem até estar ligadas com a sua subjetividade, o que inclui sua percepção de mundo, mas que não se sustenta somente nessa inclinação, daí a importância da noção de evidência para a exploração das fontes.

Chapman (2018) frisa que é preciso desafiar os estudantes a pensarem historicamente, como por exemplo, explicar, avaliar e comparar diferentes versões históricas por meio do uso de documentos históricos com desafios que os permitam elaborar ideias mais aprofundadas. Desenvolver atividades que trabalham com interpretação, argumentação e explicação histórica é fundamental no processo de formação do pensamento histórico dos estudantes. O referido autor ainda enfatiza que não devemos limitar o pensamento dos estudantes a conclusões singulares de suas respostas expressas nas perguntas que fazemos, ou seja, o pensamento histórico pode apresentar elementos contraditórios e nuanças que só serão possível compreender quando tomamos em conjunto as suas interpretações que utilizam argumentos para defender suas posições.

Com o tema da escravidão africana, o trabalho com fontes diversificadas e de forma problematizada tem a potencialidade de envolver os estudantes para aquilo que Chapman (2018) entende ser o caminho desafiador da Educação Histórica, que é seu envolvimento com a interpretação histórica. A escravidão africana é um conteúdo que, quando trabalhado de modo multiperspectivado, favorece a construção interpretativa. Para isso, faz-se necessário que, fontes como imagens, fotografias, tirinhas e charges sejam exploradas, de modo que sua compreensão não esteja pautada em retirar as informações contidas nelas e sim através da inferência consigam atribuir sentido por meio da narrativa.

A atribuição de sentido, expressa em diferentes formas de narrar o passado, pode percorrer caminhos distintos, para os quais devemos estar atentos à maneira pela qual os indivíduos estabelecem a relação temporal, passado/presente e perspectiva de futuro. Schmidt (2020, p. 98) reflete que a questão da atribuição do sentido precisa ser considerada na aprendizagem histórica, visto que “não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal”. Um dos pontos essenciais é relacionar este processo com a vida prática na qual os indivíduos estão inseridos, em que surgem as perguntas que nos ajudam a significar o presente por meio do passado.

Conforme expõe Schmidt (2020, *apud* Rüsen, p. 42), “estruturar a ideia de tempo cognitivamente” significa estabelecer a articulação entre as operações mentais da atribuição de sentido interpretação, orientação, motivação. Essas operações voltadas para o processo da aprendizagem histórica pressupõem que a mudança temporal é atravessada por questões subjetivas e intersubjetivas. Nesse processo, o raciocínio histórico percorrido pelo estudante é expressivo do modo como se articula a relação entre ciência e vida prática. Ou seja, não se trata definir uma forma única de pensar historicamente, mas de observar. Conforme pontua Alves:

> a potência das ideias históricas dos estudantes da escola básica, bem como daqueles do ambiente universitário, aprofundam as reflexões a respeito de como os jovens pensam historicamente, construindo consciência histórica num mundo repleto da diversidade narrativa, desde as mais conservadoras e até fundamentalistas, que promovem o distanciamento entre os diferentes, a xenofobia, o racismo, o preconceito, a desumanização, até as mais progressistas, que promovem o encontro entre os diferentes, a alteridade, o respeito, a construção cidadã, a dignidade humana, a diminuição da desigualdade social, enfim, a humanização, entre outras ações. (ALVES, 2020, p. 360),

Alves (2020) pontua que essas ideias estão presentes tanto na escola como também na cultura histórica, na qual os sujeitos estão inseridos, daí a importância de atrelar a vida prática aos princípios que norteiam a ciência histórica. Nesse contexto, torna-se imprescindível o trabalho com os conceitos substantivos. Segundo Lee, “para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação” (2005, p.14)

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram elaborados considerando esse debate. As questões que compõe as duas etapas foram construídas mediante o uso de fontes históricas distintas, como imagens, fragmentos de textos historiográficos, documentos, letra de música e charge que tratam do conceito substantivo escravidão africana. Juntamente com esse critério tivemos a preocupação em disponibilizar fontes variadas ao longo do instrumental a fim de que os estudantes conseguissem mediante as perguntas confrontá-las no sentido de estabelecer comparações, diferenças, contradições e semelhanças situando-as no tempo que foram produzidas e, portanto, contextualizando os sujeitos e suas ações tanto no passado como no presente.

Outro motivo que consideramos foi à compreensibilidade. Neste sentido, tivemos a preocupação em selecionar fontes adequadas ao nível escolar dos respondentes e que ao mesmo tempo não fossem totalmente desconhecidas pelos estudantes, por exemplo, as

imagens que são de autores conhecidos, charges e tirinhas que são provavelmente trabalhadas pelas disciplinas ao longo da escolarização desses adolescentes e a letra do samba-enredo que é algo que está presente no universo cultural do Brasil e que certamente em maior ou menor grau chegam até os estudantes.

Devido à quantidade de questões elaboradas para o instrumental e a adequação também ao nível de escolarização dos respondentes bem como do tempo que nos foi disponibilizado para contato com eles, decidimos, por aplicar os questionários em duas etapas, visto que se apresentássemos dois questionários ao mesmo tempo, correríamos o risco dos estudantes apresentar respostas muito curtas ou simplesmente não responder às questões, problemas que tivemos no decorrer das etapas, mas que acreditamos que poderiam ser mais recorrentes se optarmos por aplicar os dois questionários em uma única etapa.

Além disso, a nossa escolha em proceder dessa forma justifica-se também por entender que nelas almejamos alcançar objetivos diferentes. Sendo assim, na primeira etapa os estudantes responderam as questões com o objetivo de se perceber o que sabem sobre a escravidão africana e quais os significados atribuídos. Com este intuito, utilizamos fontes imagéticas, textos historiográficos, documentos. Diante do confronto entre as fontes, perspectivamos perceber se os estudantes apresentam uma leitura contextualizada das relações escravistas. Nesse momento, aproximamo-nos de dois conceitos importantes para interpretar as narrativas evidência e empatia histórica. Segundo Germinari (2020, p. 186), “a formação do conceito de empatia histórica exige a mobilização de outro conceito de segunda ordem, o de evidência histórica, competência fundamental do pensamento histórico”.

Na segunda etapa o objetivo foi perceber como os estudantes estabelecem a relação entre a escravidão e a problemática do racismo hoje. Dessa forma, responderam três questões organizadas com imagens, charges, letra de um samba-enredo. No percurso analítico dos dados foi lançamos o nosso olhar a entender como são estabelecidas a relação temporal passado, presente e futuro, ou seja, como conseguem estabelecer, diante da comparação e cruzamento das fontes, a relação entre o passado escravista e o racismo estrutural.

Concordamos com Rüsen quando o autor destaca que a aprendizagem histórica:

> É o aumento na competência para orientação. Esta competência se preocupa com a função prática da experiência histórica significativa- isto é, com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para organização significativa da vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo. (RÜSEN, 2010, p. 87-88),

Conforme nos mostra o autor, o conhecimento histórico não se limita a experiência com o passado é, imprescindível que a nossa ida até ele nos provoque a refletir sobre o presente e perspectivar o futuro atribuindo sentido a experiência histórica. Aproximando das discussões sobre o conteúdo histórico da escravidão africana no Brasil o que se espera é que a sua aprendizagem tenha sentido na vida dos estudantes de modo que expressem reflexões voltadas para as questões no presente que para serem compreendidas torna-se necessário pensar sobre a sua historicidade.

Explicitados os instrumentos, no próximo tópico nos dedicamos à apresentação dos sujeitos que participaram da pesquisa como também às principais características sociais, políticas e culturais do contexto em que estão inseridos. Tratamos também da análise de conteúdo, técnica que utilizaremos para seguir com a interpretação das narrativas históricas produzidas.

1.3 Sujeitos da Pesquisa

A escolha do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa constitui uma etapa fundamental de qualquer trabalho científico. O que significa dizer que o estabelecimento desses dois aspectos necessita estar conectado com os objetivos da investigação. Segundo Minayo (2004, p. 105), o campo empírico pode ser definido como "o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objetivo da investigação".

Nesse sentido, definindo o campo empírico que comporta a sua investigação como também os sujeitos, o pesquisador interage de forma articulada com os seus aportes teóricos, reflete sobre os procedimentos da pesquisa que envolve a elaboração dos instrumentos que o auxiliará na coleta dos dados e da técnica para a sua análise.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, concordamos com Minayo (2004, p. 105) quando afirma que a "pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos". A autora ainda menciona que existe anteriormente uma elaboração teórica desses sujeitos os tornando objetos de estudos que devem ser compreendidos enquanto

> Parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimentos (MINAYO, 2004, p. 105).

Dessa forma, a escolha dos sujeitos participantes dessa pesquisa, foi refletida de acordo com o nosso objetivo de compreender o pensamento histórico dos estudantes sobre o processo de escravidão africana no Brasil. Entendemos que a formação, dessa maneira específica de pensar sobre o passado escravista, dá-se em diversos espaços da sociedade, inclusive na escola e não pode ser compreendido sem a sua relação com o tempo presente, no qual as manifestações de uma estrutura de discriminação racial vivenciada pela população negra, crianças e jovens só podem ser entendidas na sua relação estrutural com este passado.

Almeida (2019, p. 183-184), ao refletir sobre as explicações estruturais, ressalta que "o racismo não é um resto da escravidão, até porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão" o que se observa é que o racismo se constitui como "manifestação das estruturas do capitalismo, que foram forjadas pela escravidão". Ainda de acordo com o autor, essa estrutura de opressão racial não acabou com o fim da escravidão, ao contrário, historicamente, como esse processo foi elaborado, o que se evidencia é que em sua base se processa um movimento de renovação das etapas de acumulação de capital e da adaptação dos parâmetros raciais.

A instituição escolar e os sujeitos que as compõem não estão à parte dessa estrutura de opressão racial vivenciada historicamente. Recorremos, mais uma vez, ao debate proposto por Almeida (2019, p. 65) o qual argumenta que a escola também pode reproduzir o racismo constituído por todo um imaginário social, quando privilegia em suas práticas e em seus programas curriculares "um mundo em que negros e negras não tem contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes".

Nesse sentido, como exposto pelo autor, a escola é também um espaço de reprodução do racismo estrutural. Ainda que tenhamos notado importantes rupturas com abertura para o debate das demandas sociais, como é o caso da lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Segundo Pereira (2008, p. 22), a lei preconiza em seu conteúdo pontos importantes como:

> Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. A lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileira via de regra compareciam quando compareciam de forma estereotipada.

Ao direcionarmos essa discussão em sala de aula, principalmente no papel do ensino de História como um dos caminhos para uma educação antirracista que promova a reflexão, problematização e possivelmente a ruptura dessas narrativas etnocêntricas, é que nos deparamos com a relevância que tem para este debate sobre a abordagem do passado escravista. Isso se intensifica quando consideramos que a visão estereotipada que muitas crianças e jovens constroem em suas vivências socioculturais e que reproduzem em contextos de escolarização sobre a população negra é resultante também da sua compreensão desse passado, muitas vezes, tratado por uma visão sobre os escravizados como indivíduos passivos e coisificados, apesar das modificações nas interpretações historiográficas, que já sinalizam, por meio do diálogo com outras fontes e concepções teóricas, a formação de um sistema escravista marcado também pela participação ativa dos escravizados ampliando seus espaços de atuação.

Assim, a importância do espaço escolar para investigarmos como os estudantes estruturam seu pensamento histórico do conceito substantivo escravidão africana no Brasil é por entender que este é mais um dos espaços sobre os quais os estudantes estabelecem relações com o ensino da História, funcionando como um momento importante para que reflitam o passado e suas relações com o tempo presente, com isso, pode ser desenvolvido o seu pensamento histórico. Sobre essa relação Abud salienta que

> É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. O ambiente escolar é o local privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, que deverão orientá-los no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. (ABUD, 2006, p. 297)

A nossa intenção é compreender o pensamento histórico dos estudantes do ensino fundamental sobre o passado escravista no Brasil, assim, não podemos desconsiderar que sua interpretação se dá mediante as relações sociais marcadas “entre os sujeitos em contextos históricos, tais como classe social, grupos, perspectiva política, interesses materiais e condicionamentos culturais dos sujeitos” (SCHMIDT, 2020, p. 10).

Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes do 9º ano de seis escolas do município de Poções. A escolha pautou-se por entendermos, que, nessa etapa de escolarização, último ano do ensino fundamental, os alunos já trabalharam o tema da escravidão africana, portanto, já é possível dimensionar e analisar, com base nos instrumentos elaborados, o pensamento histórico construído por eles a respeito desse conceito substantivo da História.

A faixa etária dos estudantes que frequentam essas escolas é de 10 a 15 anos, no diurno, e, no noturno, de 15 a 45 anos, modalidade EJA. A área de cobertura educacional dessas escolas, com a exceção de duas que se localizam no meio rural e da escola particular que se localiza no centro, estende-se a cinco bairros periféricos da cidade de Poções: Bela Vista, Boa Nova, Lagoa Grande, Primavera e Alto do Recreio. Os bairros, de modo geral, apresentam carências tanto em aspectos estruturais quanto na oferta de programas sociais que promovam o acesso desses jovens a cultura, ao esporte e ao lazer além de outras demandas de valorização da pessoa humana. Essa realidade, somada à expansão da violência resultante da falta de assistência em diversas áreas marca a realidade social da maioria desses estudantes, sendo entendido por discussões sobre a educação no município como um dos principais fatores que interfere em sua estrutura familiar e que reflete na comunidade escolar.

O município de Poções está localizado na Mesorregião Centro Sul Baiano, na Zona Fisiográfica de Vitória da Conquista. Limita-se com Boa Nova, Nova Canaã, Iguaí, Bom Jesus da Serra e Planalto. O município, assim como outros espaços no interior da Bahia, teve a sua história marcada pelo processo de povoamento e expansão territorial realizada por bandeirantes, datando do século XVII. Esse processo histórico, comumente é contado de modo a exaltar a ação dos bandeirantes que desbravaram e ergueram Arraiais e Vilas, com foco nessa perspectiva outras narrativas vão sendo ou deixadas de lado ou tratadas com superficialidade acerca da atuação e da participação dos indígenas africanos escravizados que viviam na época.

Quando a ênfase da sua formação histórica não é dada na ação exploratória dos bandeirantes, a atenção volta-se para uma história política tradicional, marcada pelos grandes feitos dos prefeitos. Essa maneira de abordar a História do município certamente não é unânime. No entanto, tais narrativas são as que mais se fazem presentes e que, provavelmente, podem influenciar nas formas de o estudante pensar historicamente.

No que se refere às suas características físicas, Poções é cortada no sentido norte- sul pela BR 116 (Rio-Bahia) que interliga o município a todo o país pela BA-262. Esta importante malha rodoviária possibilita sua extensa comunicação com municípios vizinhos, o que é importante, visto que a falta de alguns serviços tanto comerciais como de saúde, somada a não oferta de alguns cursos do ensino superior almejados por aqueles que concluem a Educação Básica, acaba criando um intenso fluxo de idas e voltas para as cidades vizinhas. A bacia hidrográfica do município é formada pelo Rio das Mulheres, Pelonha, Uruçu, São José, Riacho de Furnas. Na Microbacia do Rio das Mulheres, localiza-se a barragem de Morrinhos, a qual fornece abastecimento de água para todo o município e região.

De acordo com censo de 2010, o município tem 44.701 habitantes. Desse total, consta no censo que sua maioria 34.659 reside na área urbana e 10.042 na área rural. Dessa forma, observamos o crescimento da urbanização da cidade que, em alguns aspectos, provoca demandas ainda não assistidas pelo poder público, como a falta de pavimentação e de saneamento básico de alguns bairros. O censo aponta que apenas (1.2 %) de domicílios urbanos têm vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Como pode se observar o crescimento urbano não está articulado com a qualidade do espaço. Ou seja, apesar do crescimento, os problemas que surgem são tratados de forma paliativa.

Com relação às características gerais da população, o município é composto em sua maioria por mulheres 51,31% e 48,69 % homens. O censo indica o crescimento da população jovem e adulta e aumento da expectativa de vida para 70 anos ou mais, principalmente entre as mulheres. Os índices confirmam que houve uma crescente do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,430, em 2000, para 0,604, no ano de 2010. Esse crescimento é reflexo do aumento em alguns importantes indicadores, como por exemplo, na longevidade da população que, em 2000, era de 0,665 passando para 0,789, em 2010, e também na elevação do índice educacional 0,474, em 2010, importante resultado comparado em 2000 em que alcançou 0,229, indicando um aumento 0,384.

A taxa de analfabetismo do município entre as pessoas por grupo de idade de 15 [anos] ou mais, de acordo com o censo de 2010, é (26,9%) percentual menor, quando comparado com o ano de 2000, que era de (34,7 %). A taxa de analfabetismo é maior, entre as pessoas com 60 ou mais idade (61,9%) seguida pelo grupo que tem 24 a 59 anos de idade (25,3%). A menor taxa está entre os jovens de 15 a 24 anos (4,8%).

Outros aspectos, apesar de apresentarem crescimento nos indicadores, ainda persistem como entraves no desenvolvimento social e econômico no município. Dentre eles, demandas urgentes como investimento no setor de saúde, saneamento básico e emprego. A questão do desemprego é uma problemática para a qual os dirigentes municipais não dedicam soluções, o que obriga uma expressiva maioria da população a buscar oportunidades em outras localidades.

O município de Poções se destaca também por suas características culturais, das quais ganham destaque manifestações tradicionais como o terno de reis, apresentações de quadrilha e a festa do Divino Espírito Santo em homenagem ao padroeiro da cidade. Faz parte do celeiro cultural de Poções o grupo de teatro Caroá, que tem importante papel na promoção de atividades culturais para os jovens por intermédio da oferta oficinais de teatro e no

desenvolvimento de produções independentes, em que participam de festivais abordando temas de relevância social.

Outro aspecto que chama atenção no cenário cultural da cidade são as atividades que vêm sendo desenvolvidas pelos professores da rede municipal e estadual na articulação do Movimento da Consciência Negra na cidade que, no mês de novembro, propõe uma agenda de atividades com a promoção de debates que buscam refletir acerca das relações étnico-raciais. Juntamente com esse debate, organizam oficinas de dança-afro e de turbantes. No mês que ocorre esse evento, ganha destaque também a realização do concurso de beleza negra, o qual envolve a participação dos estudantes de todas as escolas. É reservada, na agenda das atividades, a realização de palestras e apresentações culturais na Lagoa do João, comunidade quilombola localizada na zona rural de Poções. O evento se encerra com a realização da Marcha do Dendê[1].

Conforme explicitado, essas são as principais características do espaço que estão inseridos os estudantes que participaram da pesquisa. Esses aspectos econômicos, populacionais e culturais foram expostos aqui porque compreendemos que não há como analisarmos as ideias históricas desses estudantes sem refletir também sobre o contexto em que vivem e constroem as suas experiências, uma vez que, certamente, influenciam nas suas formas de pensar historicamente.

Inicialmente, pensamos em desenvolver a pesquisa com os estudantes presencialmente nas escolas, em que organizaríamos as etapas, nas quais constituiriam um momento inicial e, posteriormente, a aplicação dos instrumentos. Essa interação seria muito importante para a investigação, uma vez que possibilitaria, pelo contato no ambiente escolar, uma relação mais próxima e interativa com esses estudantes, ao passo que também aguçaria o nosso olhar para situações que pudessem surgir no campo empírico e nos ajudaria a compor as estratégias para a elaboração e aplicação dos instrumentos, ou seja, seria uma possibilidade de enriquecer a compreensão e intepretação dos dados.

No entanto, desafios impostos pela conjuntura marcada pela pandemia da Covid-19 acabaram interferindo no percurso da pesquisa principalmente na parte empírica, visto que nesse período houve o fechamento das escolas em todo o país, medida que assim como outras foram necessárias para conter o avanço da doença. Certamente que essa mesma realidade foi

[1] "A Marcha do Dendê teve início na cidade de Poções no ano de 2013 através do ator e agente cultural Leonel Nunes.[...] O evento conta com encontros entre representantes das Religiões de Matriz africana para lavagem da Praça do Divino. Juntamente com seu aspecto religioso a Marcha tem sido considerada um movimento significativo para o fortalecimento na luta contra o preconceito com as religiões afro-brasileira" Ver texto: https://sitecoreto.com/pocoes-tem-progamacao-especial-em-comemoracao-ao-novembro-negro-e-o-dia-da-consciencia-negra/ Acesso em : 21/12/2022.

vivenciada pelas instituições escolares do município de Poções que também tiveram que suspender o seu funcionamento de forma presencial, exceto alguns serviços como matrículas, entrega dos kits alimentação aos responsáveis pelos estudantes e atividades impressas aos alunos que por diversos motivos não conseguiam ter acesso às atividades por meio das redes sociais ou da plataforma.

Com a diminuição dos casos resultantes da vacinação, esse cenário foi se modificando e as escolas foram retornando as suas atividades, primeiramente de forma semipresencial na qual as turmas eram divididas em dois grupos que tiveram aula semanas diferentes. Com o decorrer do tempo e o avanço da vacinação as aulas retornaram presencialmente e este é o seu funcionamento atual.

É importante destacar que aplicação dos questionários com os estudantes se deu inicialmente durante as aulas remotas e em algumas turmas fizemos após o retorno com as aulas semipresenciais em que decidimos em diálogo com a professora responsável pelas turmas a melhor forma para aplicação dos instrumentos em suas duas etapas. A análise dos dados produzidos foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, utilizando-se de categorias e conceitos para avaliar e analisar a construção conceitual dos alunos.

Segundo Amado e Crusoé (2013), a análise dos dados constitui uma importante fase no processo investigativo, portanto, é indispensável pensar não somente em sua recolha, mas em como proceder para analisá-los e interpretá-los, considerando que esse processo deve estar atrelado ao quadro teórico e aos objetivos definidos para um determinado estudo.

No que se refere à técnica de análise de conteúdo, entendemos que sua escolha está de acordo com a natureza desse estudo, uma vez que os procedimentos sugeridos em suas várias etapas auxiliarão na imersão de uma leitura atenta e analítica, à luz dos pressupostos teóricos, interpretar e categorizar as narrativas históricas produzidas pelos estudantes mediante a aplicação dos instrumentos.

Assim, o objetivo é alcançar, por meio de um processo descritivo/interpretativo, o pensamento histórico dos estudantes, de modo que sejam problematizadas suas ideias históricas presentes ou ausentes no conteúdo das suas narrativas, assim, a análise de conteúdo poderá nos servir como um importante suporte para esta etapa da pesquisa.

A utilização da técnica de Análise de conteúdo é historicamente situada, primeiramente, no contexto da Primeira Guerra Mundial, cujo objetivo “era o estudo da propaganda política nos diversos países” e, posteriormente, foi utilizada na segunda Guerra Mundial “com o intuito de detectar indícios da propaganda nazista nos meios de comunicação norte-americanos” (AMADO; CRUSOÉ, 2013, p. 302).

Conceitualmente, esta técnica teve diferentes definições ao longo dos anos, pois foi inicialmente aplicada de maneira mais descritiva e quantitativa para uma fase mais vinculada à inferência e interpretação, o que constituiu suas características fundamentais. Vinculada mais à segunda definição, Amado e Crusoé (2013) afirmam que, na análise de conteúdo, busca-se um olhar em função do conteúdo manifesto, levando em conta os quadros de referências e o contexto em que o material foi produzido. O foco não é somente na descrição, mas sobretudo por meio da inferência, gerar um quadro interpretativo dos significados e sentidos expressos pelos indivíduos ao fenômeno pesquisado. De acordo com Amado e Crusoé (2013, p. 304-305)

> O aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discursos e entrevistas, texto, artigo, etc) através da codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadro de referência teórico do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido "contexto" ou "condições de produção".

Franco (2005) entende que "o ponto de partida na análise de conteúdo é a mensagem" que vincula, independentemente de sua natureza, tanto um significado como um sentido, que não devem ser apreendidos e interpretados distantes das condições contextuais e ideológicas em que foram produzidos. Envolto na leitura dessas mensagens, o analista, precisa, ter o cuidado de não falar por meio da fala, mas pela fala que expressa o conteúdo tanto explicito, aquilo que percebemos numa primeira leitura como o conteúdo oculto que aparece por meio de uma leitura mais intensiva.

De acordo com os referidos autores, a análise de conteúdo ocorre mediante o estabelecimento de inferências. A produção de inferências permite o analista ir além dos conteúdos manifestos contidos nas mensagens, possibilitando a comparação entre os dados. Essa comparação pode ser realizada de forma potente quando o pesquisador opera com o quadro de referencial teórico amplo. Essa fase pode ser apreendida como intermediária entre a descrição e a interpretação das mensagens, deste modo, uma das finalidades da análise de conteúdo, conforme Franco consiste em:

> Produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador. (FRANCO, 2005, p.25)

Para Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que pode ser utilizada com diferentes finalidades. A utilização dessa técnica ainda é, para a autora, a possibilidade de desvelar, por meio de um trabalho de leitura, descrição, inferências e interpretação, o sentido contido no *corpus* das comunicações e, para isso, faz-se necessário ultrapassar o que está aparente.

Assim, ao optar por esse caminho para a análise dos dados coletados, entendemos que o intuito é alcançar os sentidos e significados expressos nas narrativas dos estudantes sobre as suas ideias históricas acerca do tema da escravidão africana. Esse processo não é apenas descritivo. Segundo Franco, limitar a análise de conteúdo apenas nessa etapa “contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores” (2005, p.21). Dessa maneira, deve-se, com base em uma determinação teórica, ultrapassar o processo descritivo e proceder com a interpretação, considerando que o codificador, ao produzir uma mensagem, tem intenções e efeitos a serem vinculados. Entendemos que esses fatores mencionados devem ser levados em consideração ao procedermos com a interpretação e compreensão das narrativas históricas dos estudantes que constituirá para o *corpus* material da pesquisa.

Rüsen (2010) confere à narrativa histórica relevante função para o aprendizado histórico. No entanto, o autor chama atenção para o fato que ela apresenta uma estrutura de articulação temporal que necessita ser incorporada, por isso, são entendidas como “competências adquiridas através de uma função produtiva dos sujeitos, com os quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Rüsen ainda assevera que narrativa é “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação” (2010, p. 59). Esse processo de narrar historicamente está ancorado em três elementos fundamentais que Rüsen (2010) esboça da seguinte maneira: forma, conteúdo e função. De modo geral, esses três elementos se articulam para gerar a competência para narrar em função da experiência do passado e diante dela situar a diferença com o presente. Essa experiência temporal requer interpretação, de modo que se estabeleça a ponte entre passado, presente e futuro, bem como seus significados.

A orientação está relacionada com o terceiro elemento da competência narrativa que é a função que, de acordo com Rüsen, “implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico” (2010, p. 60), na produção concreta da narrativa. Deste modo, uma narrativa histórica apresenta especificidades e é atravessada também pelos contextos culturais e sociais em que se encontram os indivíduos.

Todo esse processo é direcionado por uma forma específica de racionalidade que é o pensamento histórico. Geveard *et al.* (2018, p. 67) mencionam que a narrativa pensada como um processo empreendido pelo pensamento histórico para atribuição do sentido, não pode ser considerada "um fim por si só". Na aprendizagem histórica, o trabalho com as narrativas tem por intenção "gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende". Logo, é notório que ao produzir suas narrativas históricas os estudantes, por meio do raciocínio histórico, estão gerando compreensões históricas e nelas se encontram os sentidos e significados que atribuem aos processos históricos.

Deste modo, quando optamos pelos procedimentos indicados pela análise de conteúdo, sobretudo quando ela propõe como salienta Franco (2005), que devemos partir da mensagem e, por meio do processo inferencial, perceber para além do que está aparente. Isto posto, ao interpretarmos as narrativas dos estudantes acerca da escravidão africana, não intencionamos estabelecer o que está correto ou errado, mas proceder um processo interpretativo que, em consonância com as discussões teóricas, possibilita-nos perceber o sentido que atribuem a esse passado.

Os caminhos sistemáticos propostos nas etapas dessa técnica necessitam estar vinculados também à criatividade do pesquisador. Caimi e Mistura (2019) ressaltam que no contexto marcado por "narrativas de pensamento único, em que noções de plausibilidade e relações de causalidade são deliberadamente desprezadas" torna-se urgente enfatizar o papel que as escolas e as universidades cumprem por meio da prática científica como um caminho possível para o enfrentamento de tais posturas. As autoras ressaltam que tratar da prática científica exige reconhecer a relevância tanto dos métodos como também das técnicas de análise que as compõe. Sobre esse propósito, Caimi e Mistura (2019, p. 154), estabelecem a seguinte metáfora:

> Ora, aqueles que já percorreram por mais tempo o caminho sinuoso da prática científica no âmbito das ciências humanas e sociais já perceberam que não se trata de escolher "o melhor" dentre todos e sim de selecionar teoria e método que guardem coerência com os propósitos da pesquisa e que efetivamente contribuam para responder à problemática colocada. Trazendo uma metáfora para ilustrar esse falso dilema, não se trata de escolher aleatoriamente se um martelo é melhor do que um serrote, pois isso depende do que se quer fazer com essas ferramentas. Assim é também com a pesquisa, que exige a escolha do referencial teórico-analítico mais adequado e pertinente com conhecimento e responsabilidade.

A técnica de análise de conteúdo está atrelada aos nossos objetivos, uma vez que buscamos diante do conteúdo das narrativas entender o pensamento histórico dos estudantes

verificando o que sabem sobre o passado escravista, os significados atribuídos e as relações que estabelecem com o presente. Ainda de acordo com Caimi e Mistura, o uso dessa técnica nas pesquisas sobre o ensino de História está sendo empreendida de diferentes formas e tem a potencialidade de "oferecer uma estrutura organizacional para a lida científica com corpus de fontes escritas disponíveis ou de fontes produzidas pelo pesquisador" (2019, p. 157).

Esses elementos preconizados na análise de conteúdo se articulam com a nossa pretensão de investigar o pensamento histórico dos estudantes sobre a escravidão africana no Brasil. Os caminhos propostos para o tratamento dos dados por uma perspectiva de não apenas descrevê-los, mas interpretá-los a fim de alcançar o sentido, dialoga com a perspectiva do que estamos entendendo sobre a narrativa histórica. Assim, aspectos próprios de uma narrativa histórica e do que significa pensar historicamente sobre o conteúdo da História serão observados e problematizados, tais como o uso da evidência, empatia, explicação e argumentação histórica.

Para proceder a uma análise de conteúdo, Amado e Crusoé (2013) nos chamam atenção para etapas que necessitam ser refletidas como: a definição do problema e dos objetivos do trabalho, explicitação de um quadro teórico, constituição de um *corpus* documental, leituras atentas e ativas, formulação e explicitação prévias de hipóteses e categorização.

Os dois primeiros aspectos são fundamentais na condução da análise dos dados, guiando o pesquisador, segundo os autores, na interpretação do conteúdo contido nos dados tanto ao considerar aspectos marginais ou relevantes, ou mesmo oferecendo um aparato teórico. Para Amado e Crusoé, a "análise e às interpretações do investigador podem inclusive, oferecer sistemas de categorias a usar de um modo mais aberto ou mais fechado" (p. 309-310).

No que tange à constituição do *corpus* documental, os autores enfatizam como este processo é complexo e dinâmico o qual deve ser pensado de forma articulada. Alguns elementos podem então ser definidos como imprescindíveis ao constituirmos o nosso *corpus* documental, como a exaustividade, que concerne em reunir de forma completa o material que se pretende utilizar. Tomando por base a exaustividade, é preciso definir a representatividade, ou seja, o tamanho da amostra que será realizada no estudo, definição que perpassa por critérios previamente estabelecidos. Os dois últimos fatores a serem levados em conta, ao constituirmos o material, são a homogeneidade e a adequação. Nesse sentido, é preciso que o *corpus* documental apresente características semelhantes e trate do mesmo tema, como também esteja articulado com o que se pretende na pesquisa.

A leitura atenta e ativa compõe-se também como uma etapa para realização da análise de conteúdo. Amado e Crusoé (2013, p. 331) afirmam que esse processo se inicia com a leitura flutuante do material a ser analisado, cujo objetivo é retirar as primeiras impressões do conteúdo analisado. Ao passo que essa imersão se torna mais intensa, ela possibilita que se estabeleçam categorias, esse processo indutivo se faz também por meio do estabelecimento de hipóteses ou conjecturas que, de forma implícita ou explícita, vão conduzindo a interpretação do investigador a fim de extrair o significado do conteúdo contido nos dados.

Realizada esta etapa, procedemos com a fase de categorização. De acordo com Franco (2005, p. 59), o processo de categorização é a etapa mais complexa da análise de conteúdo. É o momento que pesquisador deve centrar-se na interpretação para que possa estabelecer as suas categorias. As categorias podem ser definidas *a priori*, quando "as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador" (2005, p. 59). Ou podem ser não *a priori*, quando procedemos "emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas implicam constantes idas e voltas" (FRANCO, 2005, p. 59).

Segundo a autora, escolher e definir as categorias *a priori* ou não *a priori* tem implicações para análise do material. No primeiro caso, ter já estabelecidas as categorias a serem utilizadas pode correr-se o risco de o analista ficar preso nas categorias formadas. Por outro lado, ao optar-se em estabelecer as categorias no momento da interpretação, pode-se correr o risco de abrir muitos caminhos de análise o que se resolve quando procedemos com o reagrupamento.

Franco, ainda ressalta que a "[...] elaboração de um sistema categórico apriorístico" (2005, p. 63) favorece o surgimento de dados novos e diversificados. A autora alerta para o fato de que existem critérios que orientam a construção de categorias como: o princípio da exclusão e proceder com um único princípio de classificação; a pertinência às categorias deve estar em consonância com o material de análise e quadro teórico operado pelo pesquisador; objetividade e fidedignidade à possibilidade de aplicar essas categorias em diferentes análises e, por fim, produtividade que consiste em análises férteis que venham contribuir para o aprofundamento teórico que oriente, segundo os autores, para uma prática crítica, reflexiva e transformadora.

Optamos pelo sistema de categoria a posteriori, ou seja, construímos as categorias por meio das unidades de análise relacionadas às temáticas da pesquisa. Segundo Franco (2005, p. 39), o tema pode ser entendido:

> Como uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

O contato com a totalidade dos dados durante o percurso analítico juntamente com o debate teórico nos possibilitou a construção das categorias. Como em cada questão buscamos perceber através da interpretação das fontes o que os estudantes sabiam, atentando não somente para as recorrências em seus escritos como também para as ausências.

A análise foi feita primeiramente com a organização das respostas em tabelas. A partir daí fizemos a leitura dos escritos, destacando palavras e frases pela aproximação do sentido. Conforme íamos avançando na análise as categorias foram emergindo nos possibilitando perceber a compreensão que os estudantes possuem sobre os escravizados e as relações com os seus senhores, a importância que atribuem a esse passado como também as suas ideias sobre o processo abolicionista, as formas de resistência e o trabalho dos escravizados desenvolvidos nesse contexto.

No decorrer desse processo buscamos também fazer o cruzamento dos dados em que identificamos a permanência de algumas ideias, como por exemplo, a interpretação dos escravizados como sujeitos históricos vistos pelo viés da subalternização em que sua experiência nesse contexto é interpretada quase que exclusivamente com ênfase no sofrimento causado pelos castigos, punições e o trabalho exaustivo. Todavia, percebemos que se essas ideias permeiam praticamente a leitura que os estudantes realizam das fontes, por outro lado o cruzamento entre os dados nos possibilita afirmar que elas não ficam restritas a essa visão, uma vez que os estudantes também apresentaram ideias enfocando pontos desse passado que envolve a luta dos escravizados, a suas estratégias de resistência e o reconhecimento de que as relações de trabalho se desenvolveram também através de outras atividades econômicas, como as de ganho.

Outro ponto que nos possibilitou realizar o cruzamento entre os dados encontram-se em suas ideias sobre as fugas nas quais se aproximam da interpretação que possuem sobre a revolta dos malês em que afirmam que o objetivo principal dos escravizados quando se revoltavam ou fugiam era alcançar a liberdade.

Na segunda etapa, as categorias emergiram também conforme íamos entrando em contato com os dados, procedendo também na construção de tabelas e leituras a fim de captar o sentido dessas ideias e sublinhar as recorrências, visando perceber como pensam

historicamente a relação entre o passado da escravidão africana no Brasil e o racismo estrutural.

1.4 O campo de investigação da Educação Histórica: breve contexto das pesquisas no Brasil

Esta pesquisa localiza-se no campo de investigação da Educação Histórica e mais precisamente dialoga com as categorias pensamento histórico, aprendizagem histórica e conceito substantivo escravidão. Ressalta-se que esse campo investigativo tem apresentado uma vasta e relevante literatura, a qual busca uma análise da aprendizagem histórica vinculada ao processo de cognição em história.

Segundo Caimi e Mistura (2019, p. 187), as pesquisas sobre o ensino de História, ao estabelecerem diálogos com outras áreas do conhecimento, principalmente a educação, vêm sendo identificadas "como pertencentes a um lugar de fronteira epistemológica". As autoras utilizam esse termo com base na geografia política com objetivo de explicar que as pesquisas direcionadas para esse campo estabelecem nexos e articulações com outras epistemologias em um movimento marcado por "uma relação de convivência, disputa e negociação entre as áreas de saber que estão imbricadas tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica do ensino de história" (CAIMI; MISTURA 2019, p. 187).

As interações fronteiriças que caracterizam esse campo podem ser observadas na sua relação com os referenciais epistemológicos da educação, principalmente, no que se refere ao debate sobre a Didática e o currículo; o campo histórico o qual pode ser entendido como "saberes historiográfico específicos, produzidos sobre determinados métodos" e o saber histórico definido como "diferentes níveis de estruturação do discurso histórico" que constitui a aula de História (CAIMI; MISTURA 2019, p. 191). A interação de pesquisadores do ensino de História com o saber desses domínios estabelece-se de forma dinâmica, segundo as autoras:

> O quadro de interações fronteiriças, portanto, se expande largamente, uma vez que não implica apenas o que o ensino de História ou seus pesquisadores julgam necessário pinçar de cada um dos domínios de saber, mas também das formulações, disputas e entraves internos a cada um desses domínios, que fazem parte (dos) e produzem os fenômenos escolares (CAIMI; MISTURA 2019, p. 191).

Nesse sentido, ao realizarmos uma investigação no campo de ensino de História, como é o caso desta dissertação, é necessário atentar-se para o fato de que não estamos lidando

somente com a História ou com a Educação, estabelecemos conexões com o debate ensejado entre essas duas áreas do conhecimento a fim de compreendermos o aspecto dessa realidade social que nos incitou ao processo investigativo.

De acordo com Costa e Dias (2007, p. 148), a constituição do ensino de História como um campo de investigação data do final da década de 1970 e no início da década de 1980, em um contexto marcado pela redemocratização do Brasil, momento que "apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil" marcou novas questões que foram postas para sociedade, entre elas os questionamentos direcionados à relação com a educação.

Ao caracterizar as produções inseridas no conjunto de pesquisas sobre o ensino de História, as autoras sinalizam o enfoque dado para determinados debates, como por exemplo, o livro didático, as experiências realizadas em sala de aula por professores e as discussões sobre o currículo. São debates que não se esgotam e, certamente, contribuem para uma série de reflexões, mas que necessitam abarcar outras problemáticas, com o objetivo de ultrapassar um debate que coloca a escola em uma perspectiva reprodutivista.

Sobre este aspecto, Costa e Oliveira (2007, p. 155) afirmam que:

> Assim, é extremamente interessante que área sobre o ensino de História se alargue, conscientes, no entanto, do redirecionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação de ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola.

Consonante essa ideia, as autoras sinalizam alguns apontamentos que indicam mudanças desse cenário inicial no percurso das pesquisas na área, como a aproximação com os cursos de pós-graduação em educação, ampliação dos trabalhos assistidos, inclusive na área específica, e, nesse rol de novos direcionamentos, encontra os estudos que vêm sendo realizados nas investigações da Educação histórica. Para Costa e Oliveira (2007), esse campo apresenta como preocupação central investigar como os estudantes compreendem a história e, para isso, empreendem uma visão de que aprender História consiste numa atividade que se aproxima dos princípios da ciência histórica.

Segundo Schmidt e Urban (2016, p. 9), as discussões promovidas pela Educação Histórica concentram-se nas investigações sobre ensino e aprendizagem em História e estão fundamentadas "teórica e metodologicamente na epistemologia da História, na metodologia das ciências sociais e na Historiografia". O diálogo entre esses três elementos contribui para a

concepção de que aprender em história ultrapassa a memorização de fatos do passado, deste modo, torna-se imprescindível

> [...] entender a aprendizagem histórica como uma ferramenta para a mudança social e que, para isto, os alunos precisam aprender a reconstruir sua própria compreensão do passado. A reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa levarem conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa e empatia (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 10).

Germinari (2012) discute a constituição desse campo de pesquisa. A análise ensejada por este autor forneceu um importante delineamento do quadro das produções que vem sendo realizadas com base em três enfoques caracterizados da seguinte forma: "análise das ideias de segunda ordem, análise relativa às ideias substantivas e reflexões sobre o uso do saber histórico" (GERMINARI, 2012, p. 56).

Como campo de pesquisa, a educação histórica teve início na Inglaterra em 1970, contexto marcado pela situação de descrédito dessa disciplina entre os estudantes. Esse cenário modifica-se com os resultados alcançados no projeto 13-16, cujo intuito "pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente" (BARCA, 2004, p. 383). Os desdobramentos desses estudos contrariavam as perspectivas piagetianas ao propor, segundo Barca (2004, p. 383), "encetar estudos de investigação sobre o pensamento de crianças e jovens, promovendo a implementação de metodologias diversificadas em função das diferentes faixas etárias".

De ampla repercussão no debate educacional, esses estudos aplicados nos anos 1970 e 1980, na compreensão do desenvolvimento cognitivo em História, tiveram implicações ao afirmarem uma perspectiva pouco promissora para o ensino e aprendizagem da disciplina. No que se refere a essa questão, Barca (2004, p. 384) destaca que:

> A preocupação com as fases de maturação cognitiva levou a algumas limitações perniciosas ao ensino da História, como a de considerar-se que não seria possível a jovens menores de 16 anos compreender esta disciplina, com conteúdos estranhos às experiências do quotidiano. E é neste quadro, em conjunção com perspectivas epistemológicas que defendiam a integração dos saberes, que pode entender-se a decisão, em vários países ocidentais, de eliminar-se a História do currículo dos mais jovens, substituindo-se por uma área de Ciências Sociais ou Estudos Sociais.

No Brasil, as implicações desses estudos também foram sentidas e tomaram essa direção. Silva *et al.* (2018) apontam que, ao direcionar os estudos sobre aprendizagem nos referenciais da teoria piagetiana para "analisar os estágios cognitivos acerca da compreensão histórica, em diferentes faixas etárias", a consequência foi "indicar que o pensamento abstrato

formal em História é mais tardio do que em matemáticas e ciências naturais" (SILVA *et al.*, 2018, p. 80). Como consequência dessa visão, o adiamento do ensino da disciplina com a percepção da impossibilidade da aprendizagem histórica das crianças em idades menores.

Segundo Germinari (2012), os estudos ensejados por Lee e Dickinson mostraram novos e importantes rumos para aprendizagem histórica. Primeiro por refutarem as lógicas não históricas pautadas nos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget. Sobre esta questão, o autor destaca o estudo desenvolvido por Lee e Dickinson, em 1978, com crianças de 8 a 11 anos e jovens de 12 a 14 anos no qual se conclui que ambos tiveram desempenho satisfatório nas atividades realizadas. Partindo desse estudo inicial, os demais estudos tiveram por finalidade investigar as ideias dos estudantes sobre os conceitos como evidência, empatia, imaginação e narrativa histórica. Nesse momento, os autores concluem que a aprendizagem histórica ocorre por uma progressão das ideias simples que vão se tornando mais complexas. De acordo com Germinari (2012, p. 58),

> A categorização proposta por Ashby e Lee (1987) representa uma progressão hierárquica dos conceitos de compreensão e empatia histórica, no qual os níveis inferiores são substituídos por níveis superiores. Esses investigadores aprofundaram os seus estudos no projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), destinado a explorar a compreensão histórica dos alunos.

Com base nesses resultados, Lee afirma ser necessário conhecer as ideias históricas que os estudantes apresentam e que podem funcionar como entraves quando não são superadas. O autor defende que para o aprendizado histórico dos estudantes é necessário "aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado" (GERMINARI, 2012, p. 59). Sendo assim, formulações acerca da Educação histórica foram primeiramente desenvolvidas na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, em Portugal e no Brasil onde os pressupostos teóricos deste campo de investigação são consideravelmente abarcados em trabalhos de pesquisas de diversos autores.

Para Schmidt e Urban (2016, p.11), no Brasil, como em outras partes as investigações nesse campo "se fundamentam na teoria da consciência de Jörn Rüsen". No contexto do Brasil, uma quantidade expressiva de pesquisas sobre ensino de História tem suscitado debates significantes que vêm sendo influenciados pelas contribuições teóricas de Jörn Rüsen. Para Leal (2011), os trabalhos sobre educação histórica no Brasil encontram-se no momento privilegiado de produções e, nesse aspecto, torna-se fundamental compreender a contribuição das matrizes teóricas desse autor que vão desde suas reflexões sobre a Didática da História, até sua formulação acerca da consciência histórica.

No campo de investigação da Educação Histórica, as questões de ensino e aprendizagem em História têm papel fundamental. Schmidt e Urban (2016, p. 13) asseveram que dentro do conjunto multiperspectivado de temáticas pesquisadas por este campo de pesquisa, destacam-se "à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica".

Ainda de acordo com as autoras, de modo geral, pesquisas centradas nessas questões, buscam evidenciar que aprender história não significa memorizar datas e eventos do passado distante das realidades vivenciadas no universo social, político e cultural das crianças e jovens envolvidos nesse processo. Ao contrário, o que se pretende é compreender a função que o conhecimento histórico tem para vida dos indivíduos e como ele contribui para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica.

Segundo Schimidt e Urban (2016, p. 10), a Educação Histórica pode ser também "apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original". Essa tradição pode ser percebida diante das pesquisas que apresentam o diálogo entre as categorias pensamento histórico, aprendizagem e consciência histórica com a ciência da História. Ou seja, trata-se de articular o processo de ensino e aprendizagem com a epistemologia da história, entendendo que a forma como os estudantes compreendem os conteúdos históricos tem ligação com suas ideias acerca do passado, evidência, empatia e verdade histórica, entendidas como conceitos de segunda ordem.

As autoras entendem que essas tradições, expressas no contexto dos trabalhos e das pesquisas produzidas em Educação Histórica, evidenciam que "a finalidade da aprendizagem histórica é a construção do pensamento histórico e formação da consciência histórica mais complexa" (SCHIMIDT; URBAN, 2016, p. 14).

A discussão em torno do pensamento histórico, aprendizagem histórica e conceitos substantivos compõem parte importante das produções que vêm sendo realizadas no campo do Ensino de História. Ao realizarmos o mapeamento dessas produções: artigos, dissertações e teses percebe-se que essas categorias se tornam preocupação central principalmente dos pesquisadores da Educação Histórica, o que garante uma produção científica específica com características próprias.

1.5 Estado do Conhecimento

Compostas por diversos caminhos importantes, certamente, o levantamento bibliográfico das produções que abarca o objeto em questão colabora para que possamos observar as discussões que vêm sendo realizadas e como elas se aproximam ou se distanciam das abordagens que buscamos realizar. Segundo Minayo (2004), a pesquisa cientifica é composta por várias etapas que contribuem para que o pesquisador tenha cada vez mais domínio para expor e compreender o seu objeto.

O exercício de leitura das produções nos direciona a concordar com assertiva de Minayo (2004, p. 89) quando nos diz que

> A partir da perspectiva dialética que desejamos seguir, gostaríamos de apresentar as balizas dentro das quais, a nosso ver, se processa o conhecimento. A primeira delas é seu caráter aproximado. Isto é, o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida.

A autora reforça sua afirmativa, utilizando a comparação que Limoeiro Cardoso faz entre o conhecimento e o feixe de luz. Assim, o conhecimento não se dá por uma única tentativa, mas mediante várias tentativas que funcionam como feixes de luz indicando incidências e as intensidades que dão forma ao objeto. Com isso, conhecer como o tema vem sendo abordado pela comunidade científica pode ser entendido como um desses feixes de luz que ajudam na composição do objeto.

O estado do conhecimento pode ser considerada uma etapa fundamental, uma vez que permite, pelo levantamento de artigos, dissertações e teses, perceber como o objeto aparece no rol das produções cientificas. Segundo Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas do estado da arte e estado do conhecimento apresentam em comum:

> O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Esse mapeamento feito em maior ou menor escala, segundo os objetivos da pesquisa, pode fornecer dados para “a constituição do campo teórico de uma área do conhecimento” (RAMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Ainda de acordo com esses autores, buscam-se os caminhos e as contribuições de pesquisas que desenvolvidas em diferentes áreas.

Considerando as questões acima mencionadas, este levantamento foi realizado no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores: **pensamento histórico,**

aprendizagem histórica, conceitos substantivos, ensino de História, Educação histórica e escravidão. Concentramos a nossa busca nos trabalhos situados especificamente, em pesquisas que pautaram suas discussões teóricas no campo de investigação da Educação Histórica e que foram realizadas em contextos de escolarização, envolvendo professores e estudantes.

Com base na leitura e na sintetização dos trabalhos selecionados, procedemos a categorização das produções. Nesse momento, levamos em conta as dissertações e teses que apresentavam como discussão central o pensamento histórico, o que constituiu a primeira categoria. Na segunda categoria, serão explicitadas as pesquisas que abordaram a discussão sobre os conceitos substantivos, especialmente os que trataram do conceito de escravidão africana.

Na primeira categoria, observou-se que o pensamento histórico é um dos conceitos principais das pesquisas em educação histórica e sua reflexão vem sendo realizada por meio do diálogo com outros debates teóricos adequados aos objetivos proposto por cada autor Tendo como campo empírico, a escola, e como sujeitos da pesquisa, estudantes do ensino fundamental e médio, esses trabalhos aproximam-se pela preocupação em compreender o pensamento histórico, apesar de não aprofundarem em sua conceituação, mas enfatizarem a necessidade de uma aprendizagem histórica pautada no seu desenvolvimento.

Tais estudos concordam que o ensino e aprendizagem da História não deve se restringir a conhecer o passado pelo passado. Ao contrário, partindo de referências como Jörn Rüsen, Schimdt e Cainelli sobre o que significa pensar historicamente, esses autores apontam, com base na metodologia aplicada na aquisição e na análise dos dados, que o desenvolvimento do pensamento histórico dá-se mediante uma concepção de aprendizagem que promova a compreensão de que a História não trata somente do passado, mas da sua relação com o presente e o futuro, que deve ser interpretada o que exige uma aproximação com os princípios da ciência histórica.

No que tange aos conceitos substantivos, também é dada ênfase ao processo de aprendizagem histórica e sua relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula, considerando as diversas dimensões que devem ser refletidas, bem como sua articulação com os conceitos epistemológicos. Aqui, apresentaremos alguns desses trabalhos, os quais mais dialogam com nosso objeto.

A dissertação da autora Sobanski (2008) intitulada *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*. A autora utilizou os aportes teóricos da Educação Histórica e discutiu o papel dos professores entendidos como

indivíduos que possuem experiências próprias e que por meio das suas investigações e problematizações contribuem para formação dos estudantes para que possa realizar uma leitura histórica do mundo, expressa pela narrativa histórica.

Essa experiência dos professores torna-se terreno favorável para a investigação de suas ideias acerca dessa temática, compreendida na pesquisa como um conceito substantivo da História. Sobanski (2008) entende que tanto os conceitos substantivos como os de segunda ordem aparecem articulados em várias pesquisas no campo da Educação Histórica. Com base em Peter Lee, a autora afirma que a África constitui um conceito substantivo, uma vez que "lida com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, a África passa a ser entendida como um conceito histórico" (SOBANSKI, 2008, p.32).

A autora apresenta suas reflexões de como a história da África e a cultura africana foi refletida pela historiografia tradicional. Essas interpretações tinham por objetivo construir uma narrativa histórica, pautada no modelo de nação, entendida como um prolongamento da história ocidental europeia construída pela "síntese das raças branca, índia e negra, com predomínio de uma ideologia da superioridade branca" (SOBANSKI, 2008, p. 35).

Sobanski (2008) enfatiza como esta perspectiva tradicional está presente na consciência histórica dos professores sobre a história da África e de seus aspectos culturais e aponta como as interpretações advindas dos Estudos culturais fornecem uma nova racionalidade para refletir esse tema, com destaque para o conceito de diáspora, dos autores Stuart Hall e Paul Gilroy.

A metodologia aplicada pela autora consistiu na abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários para professores de escola pública e privada no Brasil e em Portugal. De modo geral, foram analisadas as respostas de dois professores no Brasil e três professores em Portugal. As respostas dadas por professores e estudantes permitiram que a autora chagasse a importantes conclusões, como as argumentações utilizadas pelos professores tanto no Brasil quanto em Portugal, as quais indicam que eles não apresentam um conhecimento histórico especializado sobre a temática. Isso traz dificuldades para o trabalho com esse tema principalmente no que tange à seleção de fontes que possam proporcionar a investigação e análise da temática.

As conclusões que a autora chega por intermédio da investigação das ideias dos professores e dos jovens acerca do conceito de África indicam que, apesar de a Lei 10.639/03 defender que o professor de História tem papel fundamental para na sua efetivação, fazem-se necessárias algumas observações. Primeiro que o trabalho com essa temática em sala de aula

com os alunos exige que os docentes tenham "maior contato com as fontes e com a pesquisa acadêmica" de modo que possam promover também “o contato dos alunos com a produção historiográfica, fazendo com que saibam como a História é produzida e pensada, sendo entendida enquanto uma ciência que domina técnica de investigação e de análise” (SOBANSKI, 2008, p. 111).

As análises das respostas dadas pelos professores de História e de alunos do Brasil e de Portugal permitiram que a autora chegasse também às seguintes conclusões: a legislação e as diretrizes definem objetivos para o trabalho dessa temática nas aulas de História e do papel crucial do professor como mediador em desenvolver o conhecimento e consciência mais crítica sobre a África. No entanto, Sobanski (2008) ressalta que apesar desse reconhecimento dado aos professores, comumente são esquecidas as dificuldades impostas em seus caminhos, principalmente no que tange à qualificação específica.

De acordo com a autora, a ausência dessa qualificação significa que eles “[...] continuarão a apresentar uma consciência histórica distante da historiografia especializada, bem como poderão ter dificuldades em lidar com as fontes históricas que colaboram para a investigação e análise dessa temática” (SOBANSKI, 2008, p. 112).

A dissertação de Campos (2009), intitulada *Representações e Ensino de História: imagens de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil* teve como objetivo investigar as representações sociais dos estudantes do 1º ano do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. A autora discute os conceitos de representação e imaginário social, como também, as implicações da história cultural na abordagem de novos objetos refletindo sobre o uso de imagens no ensino e aprendizagem da História.

A autora estabelece algumas considerações sobre o processo de aprendizagem histórica pautando-se nas concepções construtivistas. Essas concepções são relevantes por propor “o deslocamento do papel do aluno que deixa de ser passivo, um mero receptor de informações que devem ser memorizadas e reproduzidas, para se transformar em um ser ativo e participante do processo de ensino e aprendizagem” (CAMPOS, 2009, p. 31). Direcionar essa discussão para o ensino de História significa entender que, mais do que memorizar o passado, a sua função no processo de formação dos estudantes está atrelada ao desenvolvimento do raciocínio histórico.

Para compreender as representações dos alunos sobre o tema, a autora disponibilizou 38 imagens que retratavam diferentes aspectos da escravidão negra no Brasil para análise dos estudantes. Desse universo de imagens disponibilizadas, 10 deveriam ser escolhidas pelos estudantes para orientá-los na produção de suas narrativas. Diante da análise das narrativas foi

possível a identificação, conforme Campos (2009), de “elementos comuns às representações” que foram divididas “em três categorias diferentes: O imaginário do tronco, pequenas possibilidades dentro do sistema escravistas e indícios da complexidade da vida escrava no Brasil” (CAMPOS, 2009, p. 163).

Campos (2009) realiza uma extensa análise das narrativas que compõe cada uma das categorias, demonstrando indícios, expressões utilizadas pelos estudantes. A autora ainda sublinha que a maioria das narrativas estão vinculadas ao imaginário do tronco. Nesse sentido, os estudantes dão ênfase aos aspectos que caracterizam o cotidiano das relações escravistas pautadas pelo sofrimento constante, pela violência e por uma perspectiva de trabalho escravo voltado somente para as lavouras. Os escravizados são compreendidos como sujeitos históricos passivos e sua atuação estaria apenas destinada às fugas para os quilombos entendidos como espaço romantizado, no qual os escravos viveriam uma vida feliz.

As duas últimas categorias caracterizadas pela autora apresentam elementos das narrativas dos estudantes que distanciam não por completo da primeira, mas que já indicam uma compreensão do passado escravista que precisa ser considerada. Nesse sentido, Campos enfatiza que

> O sistema escravista continua sendo apresentado como brutal e desumano. O que muda, porém, é que 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. (CAMPOS, 2009, p. 189)

Dentre essas possibilidades, chama atenção as relações estabelecidas entre a escravidão e a manutenção do racismo no presente. Esta relação é, segundo Campos, realizada por meio do destaque dado às práticas culturais, como demonstra em sua análise:

> A diferença do passado para o presente destacada é relativa à autonomia e mobilidade do negro. Nessa história, os personagens escravos vivem uma vida de restrição e castigo. Os trabalhos realizados são aqueles nos quais a presença e o controle do senhor são mais efetivos, como na extração de diamantes. A única possibilidade destacada é a da prática da capoeira. A continuidade estaria relacionada à permanência do racismo. Quando o aluno narra a prática da capoeira pelos escravos, salienta que esse momento devia ser ótimo, pois “não tinham preconceito e nem o racismo o que era comum nessa época”. E quando nos chama para acabarmos com o racismo nos dias de hoje, fica implícita a idéia de que ele ainda existe. (CAMPOS, 2009, p. 198).

As narrativas que compõem a terceira categoria expressam elementos que se distinguem das anteriores por evidenciar aspectos de uma representação e apropriação das

imagens que indicam o destaque dado para as “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” (CAMPOS, 2009, p. 203). São representações em que aspectos da violência e do sofrimento ainda se fazem presentes, no entanto, “nessas histórias os escravos não são apenas sofredores e vítimas de tal crueldade”. Campos (2009) chama atenção que refletir sobre as complexidades das relações escravistas não significa ignorar o uso da violência, mas considerar que os escravizados souberam, de forma ativa, promover mudanças de acordo também com os seus interesses.

Na dissertação *História de vida, História Local, Formação do pensamento Histórico: Experiências na utilização de projetos no Ensino de História* a autora Oliveira (2017) aborda o conceito pensamento histórico baseando a sua discussão na experiência com dois projetos aplicados em suas turmas do 6º ano, 1º semestre EJA e 8º ano. O primeiro projeto desenvolvido, intitulado *História da minha vida* foi aplicado na turma do 6º ano e da EJA quando foi requerido que os estudantes organizassem informações sobre sua história de vida baseando-se nas fontes documentais e na sua memória individual.

Com as turmas do 8º ano, foi realizado um segundo projeto denominado de *Memórias e Imagens de Casamento*. Inicialmente, trabalhou-se com os estudantes em sala de aula sobre a história oral e suas possibilidades para a construção do conhecimento histórico. Na segunda etapa, solicitou-se que, em dupla, realizassem a investigação com a comunidade local a fim estabelecer pelas memórias dos moradores, as mudanças, permanências e as diferentes concepções sobre o casamento, de modo que fosse trabalhada a relação temporal entre o passado e presente. Como assevera Oliveira (2012, p. 74),

> De forma geral, o estudo possibilitou uma maior interação entre alunos e comunidade. O trabalho com as memórias foi uma maneira de os alunos compreenderem como sua vida cotidiana e escolar está inserida no contexto histórico de seu tempo e na localidade em que reside.

Como etapa final, os dois projetos foram socializados por meio de exposições realizadas na escola. Os resultados alcançados permitiram à autora afirmar que a metodologia de projetos, no ensino de História, aliada ao uso das fontes, contribui de forma significativa tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Nesse processo, o uso e a problematização das fontes, assim como da memória individual, como também a coletiva construída por meio da história oral, explicita que o pensamento histórico é iniciado nos alunos quando:

> [...] reconhecem diferenças entre as temporalidades, quando formam opinião sobre determinado assunto, tendo como referências as fontes históricas. Então é de fundamental importância que os professores utilizem dessas fontes históricas para levar os alunos a pensar historicamente (OLIVEIRA 2017, p. 46).

Assim, pode-se perceber que "[...] alguns alunos iniciaram o desenvolvimento do pensamento histórico no momento em que conseguiram relacionar o tempo vivido com o passado de seus antepassados e as afetividades presentes em suas narrativas" (OLIVEIRA, 2017, p. 47).

Em suas conclusões finais, a autora menciona que objetivo do ensino de História na escola é a formação do pensamento histórico, referenciada em autores como Jörn Rüsen Schmidt e Cainelli. Portanto, é indispensável que tal pensamento seja trabalhado com os estudantes, o que exige que docentes reflitam sobre metodologias aliadas ao uso de fontes como também ultrapassem os limites da sala de aula. Sendo assim, os resultados alcançados, com base na experiência com a prática dos projetos em sala de aula, é um caminho significativo para refletir sobre o ensino e aprendizagem histórica.

Resende (2013) tratou também acerca do pensamento histórico na sua tese de doutorado *O Pensamento histórico em redes hipertextuais*. O autor discutiu como as transformações tecnológicas impactaram nas instituições escolares, modificando as relações e as concepções sobre o ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à aprendizagem histórica referenciada por Resende na Didática da História de Jörn Rüsen.

Dessa forma, ao contextualizar e explicar o que são as redes hipertextuais e como se dá o seu desenvolvimento, Resende (2013) defende a seguinte tese: é possível localizar evidências do pensamento histórico dos estudantes ao utilizarem essas redes em contextos de uma pesquisa histórica. Com base nessas considerações, foi proposto a 26 alunos do 9º ano do ensino fundamental, de um colégio privado de São Paulo, realizar uma pesquisa nessas redes por meio do tema selecionado: Movimentos juvenis no mundo a partir da Segunda Guerra Mundial.

Este tema foi dividido em blocos de subtemas escolhidos pelos estudantes. A finalidade do autor consistiu em compreender as operações cognitivas desenvolvidas no momento de realização das etapas "navegação, acesso e seleção das informações e as articulações que visam criar explicações coerentes" da pesquisa histórica empreendidas pelos estudantes (RESENDE, 2013, p. 71).

Resende (2013) argumenta, ainda em sua tese, como o espaço digital tem modificado a forma como os indivíduos praticam a leitura e atrela essa discussão com o conceito de

literacia histórica de Peter Lee. Segundo o autor, “o historiador Peter Lee constrói a sua definição de literacia histórica a partir do conceito de consciência histórica de Rüsen”, ambos os autores, na visão de Resende (2013), entendem “que o pensamento histórico é fruto da relação entre a racionalidade da ciência histórica e as complexas ações do cotidiano” (RESENDE, 2013, p. 131-132).

Com base nesse aporte teórico, o autor busca compreender, por meio das navegações realizadas pelos estudantes nos *sites*, como procederam para selecionar os blocos textuais e as imagens para produzir os *slides*. De modo geral, Resende (2013) identificou que houve estudantes que selecionaram blocos textuais inteiros, enquanto outros procederam uma avaliação do que pretendiam utilizar para explicar o movimento jovem selecionado. No que se refere às imagens, verificou-se que as escolhas dos estudantes se pautaram na necessidade de ilustrar as informações contidas nos blocos textuais, ainda que muitas das imagens tivessem sido retiradas do contexto no qual estavam inseridas no *site*.

Chama atenção do autor a expressiva adesão dos estudantes a imagens que ilustravam a presença dos jovens no movimento Caras-pintadas no Brasil. Sobre esta questão, Resende (2013) sinaliza que um dos fatores que podem justificar esse recorte feito envolve a ideia de empatia histórica. Nesta perspectiva, é provável “que o jovem que participou da pesquisa ter se reconhecido, nesse movimento, e por consequência se reconhecer como agente histórico, pode ter influências na seleção de imagens de jovens nas fotografias digitais expostas na web” (RESENDE, 2013, p. 151).

Nas suas conclusões, o autor defende que foi possível observar as operações cognitivas, características do pensamento histórico, presentes nas ações dos sujeitos ao realizarem a pesquisa histórica, uma vez que buscaram perante a seleção de textos, de imagens e na produção dos *slides*, explicar os movimentos sociais nos quais os jovens estavam engajados em um determinado período histórico. No entanto, é fundamental compreender que essas operações cognitivas sofrem as intervenções de um espaço, no qual as informações, as leituras e a disponibilização das imagens obedecem à dinâmica da rede hipertextual, sendo, portanto, preciso refletir sobre as potencialidades e os limites postos na utilização desses espaços no ensino de História, principalmente no desenvolvimento do aprendizado histórico.

Mantovani (2014) aborda o pensamento histórico dos estudantes na sua dissertação *O pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista capricho*. O objetivo central da autora foi investigar como a leitura dessa revista, destinada principalmente ao público jovem, influencia o seu pensamento histórico, além disso verifica este processo

utilizando os aportes teóricos da educação histórica, principalmente na conceituação de literacia histórica do autor Peter Lee. A autora ainda enfatiza que a escolha da Revista Capricho como fonte justifica-se pelo impacto que as mídias têm na cultura jovem e, principalmente, nos assuntos tratados em suas páginas.

Como recorte teórico, Mantovani (2014) discorre sobre a construção social do termo adolescência, considerando a necessidade de compreendê-la para além do que determina o senso-comum, assim reflete que tratar da adolescência significa

> [...] enunciar a "juventude" ou a "adolescência" como ideias e noções sobre os jovens, pode interferir na forma como este jovem se vê e vive a sua própria realidade. De qualquer modo, tal realidade a partir da qual se constroem noções sobre a juventude nunca são inerentes a uma "natureza" ou "essência" que estariam ligadas à idade ou a fase da vida deste sujeito (MANTOVANI, 2014, p. 40).

Aliada à discussão sobre a adolescência, a reflexão teórica apresentada por Mantovani (2014) perpassa também pela categoria de gênero, principalmente na articulação desse debate com a cultura escolar e da escola como espaço de construção das diferenças. A fonte histórica escolhida para o estudo do pensamento histórico dos jovens foi a Revista Capricho entendida como um elemento da cultura midiática que possui uma intenção diante de suas leitoras. Sobre esse ponto, Mantovani (2014, p. 57) apresenta a seguinte problematização:

> Por isso, buscamos considerar a dimensão da recepção e apropriações da revista Capricho, e focalizar as relações entre o conhecimento histórico que os estudantes constroem na escola, mais precisamente na aula de História. Como pressupomos que a revista seria um material que perpassa o cotidiano destes jovens estudantes, entendemos que a forma que a interpretam mostra como mobilizam a literacia histórica, ou seja, como o conhecimento histórico é construído e "usado" em suas vidas práticas.

A pesquisa foi realizada com a turma do 2º ano do Ensino Médio no colégio da UEL. As revistas utilizadas com os alunos abarcaram as edições de 2005 e 2006. A autora faz uma análise dos conteúdos presentes nessas edições, com destaque para as entrevistas, *slogan* e propagandas que utilizam a linguagem da cultura jovem, como forma de se aproximar do universo dos adolescentes.

Com base na fundamentação teórica da educação histórica, mas especificamente na definição de literacia histórica de Peter Lee, é que foi analisada a leitura das estudantes da Revista Capricho. De acordo com Mantovani (2014, p. 89), para Lee, algumas "características mínimas" devem ser levadas em conta quando tratamos de literacia histórica:

> uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, que seria uma compreensão "substantiva" coerente do passado, o que por vezes é denominado "conteúdo histórico"; depois, um conhecimento acerca de como se construiu tal conhecimento sobre o passado, ou seja, uma compreensão da disciplina da história, e das ideias chave que tornam o conhecimento histórico possível.

Para acessar o pensamento histórico dos estudantes, Mantovani (2014) procedeu com a organização de grupos focais e a realização de oficina organizada em três aulas que previam: a investigação das ideias prévias e a exploração de outras ideias e, na última aula, propôs aos alunos a análise da revista como fonte histórica. Esse caminho permitiu, segundo Mantovani (2014, p. 119), estabelecer algumas conclusões

> Observa-se que as meninas e meninos do ensino médio produzem conhecimento histórico e dão respostas complexas às questões que colocamos sobre gênero, desde que direcionados neste sentido. Pareceu-nos que os preconceitos de gênero são suficientemente consolidados na sociedade para permanecerem no conhecimento prévio dos alunos. Neste sentido, a revista não "manipula", mas termina por reforçar certos valores e comportamentos já presentes na sociedade. Assim, repetimos, que por intermédio da construção da literacia histórica em sala de aula, ou seja, de uma lógica histórica que se pauta principalmente nos conceitos de segunda ordem, se dá condições para que o aluno possa transpor esta lógica para a análise de outros materiais, outras fontes, fora da escola, usando-a para pensar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Castex (2008) também trabalhou com os conceitos substantivos na sua dissertação de mestrado, intitulada *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de Jovens brasileiros: Um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR*. A autora parte dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica com objetivo de compreender como a escolarização interfere nas relações que os estudantes estabelecem com os conceitos substantivos, em que reflete com base na definição proposta por Peter Lee (2005), segundo o qual, por conceitos substantivos, entende-se "conceitos que fazem parte da substância da História, encontrados em tipos particulares de conteúdos históricos e pertencentes a diferentes tipos de atividade humana – econômica política social e cultural" (LEE, 2005, p. 2).

A autora trata especificamente do conceito substantivo ditadura militar brasileira analisando-o na sua relação com a historiografia, com a cultura escolar e com a cultura da escola, como também na memória social e outros espaços. Na percepção da autora, esses elementos articulam-se e precisam ser levados em consideração quando buscamos refletir o conhecimento dos jovens sobre os conceitos substantivos. Nesta perspectiva, Castex ressalta que:

> [...] é necessário questionar como a escola, por meio de conteúdos escolares de História, designados aqui como conceitos substantivos, insere ou não novos conceitos com os conceitos substantivos que são abordados em contextos de escolarização, como por exemplo, a cultura escolar, com os manuais didáticos ao jovem aluno, o que é preservado de memória para esse sujeito, se as idéias prévias que traz do grupo de convivência têm alguma relação com o que aprende na escola, bem como se esse sujeito constrói conceitos de História, relacionando os saberes escolares e os saberes advindos de outras memórias às quais é submetido. (CASTEX, 2008, p.86)

Com este foco, a autora realizou sua investigação em duas escolas da cidade Curitiba. Uma da rede pública e outra da rede privada, os sujeitos participantes foram estudantes e professores da 8ª série do ensino fundamental. A metodologia aplicada consistiu na análise qualitativa, por meio do estudo de caso, procedendo com a observação das aulas, análise documental, principalmente, dos capítulos dos manuais didáticos de História, entrevista com os professores das turmas e aplicação de dois questionários direcionados aos estudantes.

O primeiro investigou seus conhecimentos prévios "e o segundo sondou os conhecimentos manifestados após os procedimentos realizados pelos professores, que trataram dos conhecimentos relativos ao conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira" (CASTEX, 2008, p. 52). Esse itinerário metodológico traçado por Castex (2008) a conduziu para importantes considerações. Primeiro, ao analisar as propostas curriculares, planos de curso, projeto pedagógico das escolas, observou-se que o conceito substantivo ditadura militar brasileira está presente, o que na perspectiva da autora evidencia sua importância.

No que diz respeito aos professores, com a observação das aulas e a realização das entrevistas, a autora ressalta que os docentes no tratamento desse conhecimento substantivo em sala de aula, desconhecem procedimentos didáticos que poderiam contribuir para a compreensão e para a problematização de como os estudantes se apropriam do conhecimento escolarizado.

Além dessa questão, a autora chama atenção para a importância de que esses alunos dominem outras perspectivas historiográficas sobre os conceitos substantivos visando, assim, a diferentes interpretações que poderiam chegar ao contexto escolar. Com relação aos manuais didáticos, a autora chama atenção que este, como elemento da cultura escolar ao qual professores e estudantes têm acesso, também interfere na compreensão dos conteúdos históricos. Castex (2008) comprova isto demonstrando como os professores frequentemente utilizam esse material em sala de aula, assim como os estudantes, uma vez que "também fazem uso deles para a pesquisa dos conhecimentos escolares, encontrando textos de pesquisa,

reproduções de excertos de documentos históricos, cartas, mapas, páginas de revistas e imagens" (CASTEX, 2008, p. 150).

No que tange à análise dos dois questionários aplicados aos estudantes, à autora, por meio da categorização das narrativas extraídas dos estudantes das duas escolas, chega à seguinte conclusão:

> [...] as idéias/conceitos apresentados pelos professores foram apropriados pelos alunos, como constatado em suas respostas no segundo questionário de investigação, nas quais observa-se a reprodução de idéias apresentadas nas aulas de História [...] Sendo assim, todas as explicações que eles expressaram sobre um conceito substantivo são tentativas de explicação histórica, a maneira como explicam essa compreensão, apresentando, neste caso, as experiências escolares com mais veemência que aquelas apropriadas em outros espaços, o que demonstra suas tentativas de construção do conhecimento histórico (CASTEX, 2008, p. 150).

Especificamente no segundo questionário, Castex (2008) entende que houve progressão das ideias históricas dos estudantes diferente das apresentadas pelos professores. Nessa perspectiva, Castex (2008, p. 151) afirma que:

> Quanto à progressão das idéias históricas dos jovens pode-se inferir que houve uma progressão de conhecimentos históricos por parte deles, pois constatou-se a modificação das idéias que eles já possuíam sobre o tema, haja vista que muito deles nada conheciam a respeito do conceito substantivo em questão. No entanto, não se pode afirmar o mesmo em relação ao modo como o conhecimento histórico foi trabalhado pelos professores. Faltou-lhes o conhecimento das outras correntes interpretativas da historiografia que mostrassem aos jovens a idéia de intervenção salvadora preconizada pelas direitas no poder do Estado durante a Ditadura Militar Brasileira em 1964, bem como, tal qual mencionado, trabalhar as diferentes denominações atribuídas ao período histórico Ditadura, Regime ou Revolução, Golpe.

A dissertação de mestrado de Alamino (2013), cujo título é *O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência a escravidão e os usos dos livros didáticos de História (2001-2011),* pela Universidade do Estado de Santa Catarina, investigou mediante a análise dos livros didáticos e com base no estudo de caso utilizando-se da entrevista semiestruturada, o pensamento histórico dos estudantes sobre a escravidão e os movimentos de resistência. A autora discutiu a aprendizagem histórica e a Didática da História segundo as definições do autor Jorrn Rüsen, para tanto aliou essa discussão ao livro didático entendendo como produto cultural que tem intenções na composição de suas narrativas.

Alamino (2013) traça a história do livro didático, assim, reflete sobre as mudanças e permanências, com destaque para as modificações provocadas com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em seu conteúdo e utilização no espaço

escolar. De acordo com a sua concepção, os livros didáticos de história “são portadores de cultura histórica, resultado de uma historiografia produzida pela academia, mas também fora da academia de cunho mais popular, com a pretensão de ser um facilitador no processo de aprendizagem” (ALAMINO, 2013, p. 110).

Assim, a autora procedeu a análise da coleção didática *História, sociedade e cidadania* nos capítulos que tratavam do tema da escravidão africana, na qual identificou tanto o silenciamento dos movimentos de resistência, como também um enfoque eurocêntrico dado ao conteúdo da escravidão. No que tange ao uso desse material didático em sala de aula, Alamino (2013, p. 110) afirma que “foi constatado um uso convencional, através de leituras em sala de aula de seus textos seguidas de explicações do professor e a prática de atividades propostas no livro didático”.

De posse dessas informações, a autora procedeu às entrevistas com os estudantes, em que foram questionados sobre o livro didático, a sua importância para aprender acerca da escravidão e os movimentos de resistência, como esses conteúdos os ajudam a pensar este tema e sua relação com o racismo. Em síntese, constatou-se que os estudantes apresentam em suas interpretações do processo escravista, ideias, apropriações advindas de outros espaços que cotidianamente estabelecem interações e que também compõem parte de sua cultura histórica.

No que tange as interpretações expressas pelos estudantes acerca das questões apresentadas, Alamino (2013, p. 11) chega à seguinte conclusão:

> Ao analisar as falas dos estudantes entrevistados foi possível presenciar uma série de conhecimentos históricos que não foram obtidos dentro do ambiente escolar nem a partir da leitura do livro didático, e sim do processo de experiência histórica do cotidiano desses estudantes, que ocorre no ambiente familiar, na rua, e através da mídia de massa como a televisão e a internet.

No que diz respeito à relação dos estudantes entrevistados com o livro didático, Alamino (2013, p. 11) ressalta que

> [...] ao perguntar sobre o aprendizado dos estudantes a partir do uso do livro didático nota-se um reconhecimento, por parte de todos os entrevistados, que o livro didático é uma fonte de consulta para aprendizagem histórica muito valiosa. O livro inclusive - na interpretação de alguns estudantes - é o meio pelo qual obtêm todo o seu aprendizado histórico.

Ainda em suas considerações finais, ao identificar concepções preconceituosas e estereotipadas, presentes na interpretação de alguns estudantes, observa que elas são resultantes de uma educação etnocêntrica, portanto, o caminho para a superação dessa

realidade seria uma educação intercultural que propusesse a convivência e o reconhecimento das múltiplas culturas, o que teria impacto no processo do aprendizado histórico e, mais precisamente, no que estava centrado o seu debate sobre o pensamento histórico e a consciência histórica.

Os trabalhos apresentados nesse levantamento se aproximam em alguns momentos do debate que buscamos ensejar nesta pesquisa, como por exemplo, por abordarem categorias como o pensamento e a aprendizagem histórica, além dos conceitos substantivos, que em sua maioria, assim como nesta pesquisa, partem do campo da Educação Histórica. Outra contribuição que essas pesquisas nos trazem trata-se dos aspectos metodológicos, especificamente as que tiveram como sujeitos de suas pesquisas, estudantes, pois procederam à análise de suas narrativas, um ponto que também almejamos e que é central no presente estudo.

No esteio das aproximações, notamos também importantes distanciamentos que precisam ser pontuados, como as articulações que essas pesquisas estabelecem entre as categorias que mencionamos com diferentes campos teóricos que não dialogam com o debate que realizamos, ou seja, por mais que tratam sobre o pensamento histórico a ênfase se encontra em outras direções. Nesse sentido, a presente pesquisa se distancia dessas discussões, por almejar estabelecer uma reflexão mais aprofundada sobre o pensamento histórico, bem como aproximarmo-nos do debate sobre a aprendizagem dos temas controversos na compreensão do conteúdo histórico da escravidão.

Na próxima seção, iniciaremos a discussão da categoria pensamento histórico que será abordada principalmente com base na perspectiva de Rüsen, com destaque para como esse conceito vem sendo tratado pelos autores da educação histórica.

1.6 Pensamento histórico

O aprendizado da História ultrapassa a simples acumulação de fatos históricos conhecidos linearmente e sem relação com a vida prática dos estudantes. É necessário ressaltar que tal afirmação não significa dizer que não se deva considerar o trabalho com alguns temas da História fundamentais para formação escolar dos alunos, ao contrário, o que se quer dizer é que o seu ensino tem que ser realizado de maneira a desenvolver as subjetividades e ser inseparável de uma preocupação política e ética de posicionar-se diante das questões postas pela sociedade.

Portanto, conseguir direcionar o aprendizado histórico por esses caminhos significa antes de tudo uma nova relação com o passado de forma que o nosso olhar sobre ele seja orientado pela compreensão e não pelo julgamento. Segundo Lee (2005), a história possibilita muito mais do que conhecer o que as pessoas do passado faziam, envolve empatia para com as pessoas que viveram processos dos mais variados, na busca pela evidência em estabelecer um quadro interpretativo válido que possa nos fornecer uma estrutura histórica utilizável a ser pensada junto com questões, tanto do presente como em uma perspectiva de futuro.

Dessa forma, para o autor, a análise e a compreensão do pensamento histórico dos alunos, ou seja, das ideias que eles criam da disciplina ao longo do processo de escolarização, são essenciais para compreender se, de fato, o que ocorre é uma aprendizagem histórica ou a obtenção desinteressada de conteúdos injetados aos alunos sem a real consideração de suas ideias prévias.

Lee (2006) considera que a aprendizagem histórica se vincula ao conceito de consciência histórica desenvolvida por Rüsen. A discussão acerca da consciência histórica concerne em reconhecer que o aprendizado histórico se insere em uma atividade que envolve "também conhecimento histórico, começando a atuar como regra nos arranjos mentais do sujeito" (LEE, 2006, p. 135).

De modo geral, significa dizer que o conhecimento histórico não pode ser concebido por uma ótica de simples obtenção de acontecimentos que ocorreram ao longo da História, objetivo que na maioria das vezes parece ser a preocupação principal de seu ensino. A perspectiva de consciência histórica transcende a este princípio, pois reconhece que existe uma atividade mental que contribui para a compreensão histórica que nos orienta no tempo e, principalmente, está vinculada à vida dos indivíduos.

> A história não pode, de acordo com o ponto de vista de Rüsen, se contentar com um "pluralismo lento" proliferando múltiplas perspectivas com "nenhuma possibilidade de decidir entre perspectivas em um 'objetivo', isto é, caminho intersubjetivamente obrigatório" (LEE, 2006, p. 135, grifos do autor).

Esta perspectiva apresentada por Lee (2006), com base na ideia de consciência histórica de Rüsen, é demonstrativa de que os caminhos para se pensar um aprendizado histórico relacionam-se, principalmente, com base na reflexão sobre os próprios sujeitos envolvidos neste processo. Isso significa dizer que a compreensão do pensamento histórico dos alunos não ocorre do nada, ao contrário, vincula-se a todos estes pontos elencados até aqui.

A aprendizagem histórica, portanto, tem a ver com um processo que é complexo e envolve “um senso da nossa própria identidade”, isso significa dizer que ela tem uma função em nossas vidas e está circunscrita na humanidade em que ocorrem as “relações inter-humanas” (LEE, 2005, p. 135). Neste sentido, é necessário que o ensino da História se paute por uma visão que considere o seu valor para a vida prática, o que só é possível quando os estudantes alcançam uma consciência histórica que os permitam estabelecer a relação temporal entre passado, presente e futuro em que as ideias relacionadas a essas temporalidades não funcionem como julgamento pautado na ideia de progresso e de retrocesso.

Aprender história não significa memorizar os acontecimentos do passado, mas interpretá-los com base no uso das fontes e da evidência. Nesse sentido, Barca (2006, p. 95) entende que “em História a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”. Isso significa dizer que o passado não é fixo e nem inquestionável. Ou seja, a construção histórica do passado dá-se mediante muitas interpretações expressas por meio da multiplicidade de narrativas. No entanto, Barca (2006, p. 96) nos alerta que

> [...] apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios. Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas.

Dessa forma, a autora defende que para a Educação Histórica, a aprendizagem ocorre quando os estudantes conseguem utilizar desses critérios como forma de validar ou não fontes e narrativas históricas sobre o passado articuladas por meio do pensamento histórico. Refletir sobre aprendizagem histórica é considerar a historicidade que, ao longo do tempo, foi caracterizando esse conceito. Ou seja, é fundamental consideramos que na história dessa disciplina as concepções que trataram de explicitar o que significa aprender História foram se modificando.

As mudanças ocorridas sobre as concepções de História e, principalmente as que se relacionam com seu ensino, explicitam que aprender História vai muito além da memorização de datas e de acontecimentos de eventos do passado. Ainda que aprender História envolva lidar também com datas, especificidades, conforme Lee (2005), a sua compreensão é atravessada por uma atividade específica, própria da racionalidade histórica que é o pensamento histórico, como aponta Rüsen (2001).

Nesse sentido, Rüsen (2015) ressalta que a função da História não é apenas conhecer o que os indivíduos faziam no passado. Ao contrário, o autor preconiza a importância de interpretá-la em face da sua relação com o tempo presente. Ainda de acordo com Rüsen (2015, p. 44), o passado está na contingência da vida prática e só se transforma em histórico em função das carências de orientação "que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado", ou mesmo por questões postas no passado.

O exercício de interpretação desse passado, realizado pelos indivíduos, pode ser considerado como um processo de aprendizado, quando respostas e perguntas são dirigidas "ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana" (RÜSEN, 2010, p. 30). Assim, a relação dos indivíduos com o tempo surge da contingência como também do tempo humanizado percebido por meio das relações sociais.

As carências de orientação que movem os indivíduos para a experiência da mudança temporal, quando interpretada, tem a função de orientação e de motivação em seus contextos da vida prática. É por meio desse caminho que Rüsen defende ocorrer os processos mentais de constituição de sentido sobre qual se desenvolve o pensamento histórico. Dessa forma, aprender História tem como um dos principais objetivos a formação do pensamento histórico.

Para Schmidt (2020, p. 13), torna-se necessária uma concepção de aprendizagem "que não negue o conhecimento histórico e sua possibilidade de construir uma perspectiva científica do passado pela formação do pensamento histórico". Relacionando esse processo com a aprendizagem histórica, a autora nos fala das competências do pensamento histórico por meio do trabalho articulado entre as categorias evidência, significância dentre outras.

A escola é um espaço importante para o contato com este conceito mediante o desenvolvimento do pensamento histórico. Silva, Sousa e Scorsato (2020, p. 72) afirmam que pensar historicamente

> requer muito mais que vivências cotidianas ou conhecimento acadêmico. Pensar historicamente implica em saberes que envolvem estes dois elementos relevantes que são permeados pelas suas especificidades científicas. Implica primordialmente, o entender-se como sujeito histórico que se percebe do seu lugar e do lugar do outro no tempo e no espaço.

O ensino de História tem um papel importante nesse processo. O conhecimento histórico que os estudantes adquirem com a disciplina tem o potencial de conduzi-los a refletirem sobre essas questões, considerando a historicidade na qual estão inseridos, o que

significa entender os espaços, os sujeitos, as relações e as motivações que orientaram no espaço e tempo o agir dos indivíduos.

Nesse sentido, abordar o tema da escravidão africana em uma aula de história é fundamental para aprendizagem histórica dos estudantes. Ou seja, a experiência com esse passado nos ajuda a refletir sobre as demandas do presente e perspectivas do futuro, de modo que processos como a escravidão não tenham mais espaço na sociedade.

Esses aspectos devem ser considerados ao trabalharmos com os conteúdos históricos em sala de aula. Especificamente no que se refere ao conhecimento histórico substantivo escravidão africana no Brasil, entendemos que abordá-lo nesse espaço pode ajudar os estudantes no desenvolvimento do seu pensamento histórico. Sendo assim, mais do que memorizar aspectos desse passado, é urgente interpretá-lo e estabelecer relações entre passado e presente. Nesse tocante, Rüsen (2015, p. 52) assevera que

> História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual.

Na compreensão de Cerri (2011) acerca da consciência histórica, este instrumento conceitual corrobora o entendimento do significado e do sentido do conhecimento histórico, posto em debate em vários âmbitos da sociedade, questões que estão presentes principalmente no campo da teoria da história e de sua didática. O autor destaca que o conceito de consciência histórica foi formulado por uma gama de autores que ocupam espaços diferenciados tanto físicos como epistemológicos, portanto, a utilização dessa expressão pelos autores não significa uma ideia que seja comum a todos, uma vez que sua utilização está relacionada a diferentes contextos.

Cerri (2011) entende que na teoria da História de Rüsen e Heller a consciência histórica é um fenômeno humano e uma das condições da existência do pensamento, o que significa que não está "restrita a um período da história, a regiões do planeta, as classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para reflexão histórica ou social geral" (CERRI, 2011 p. 27-28). Ou seja, a consciência histórica envolve a interpretação de que o pensar historicamente articula-se com a historicidade e a relação com o coletivo em que o tempo tem uma função de orientação.

Nesta perspectiva, deve ser interesse de uma aprendizagem histórica que tem como finalidade a formação do pensamento histórico se preocupar como os estudantes ao estruturar cognitivamente o seu pensamento histórico sobre a escravidão, de modo a considerá-la um processo que envolveu a ação de diversos atores sociais com visões de mundo, perspectivas e

vivências distintas que foram, em certa medida, impactadas pelo sistema escravista e pelas diversas formas de violência, o que torna o acesso a este passado da nossa História como difícil de ser tratado, entretanto, indispensável quanto à necessidade de compreender as questões tanto do presente como também de perspectiva de futuro.

Nessa sessão discutimos acerca da aprendizagem histórica, considerando como um dos seus objetivos principais a formação do pensamento histórico. Nesse sentido, referenciamo-nos nas discussões propostas pelos investigadores da Educação Histórica, principalmente nas proposições do historiador alemão Jörn Rüsen com as suas considerações sobre a consciência histórica e a Didática da História.

1.7 Conceito substantivo escravidão africana: historiografia, cultura escolar e cultura da escola

> *"[...] precisamos entender estes conceitos substantivos como algo muito além da sala de aula para que possamos visualizar sua real importância na vida prática dos sujeitos históricos e sua relação com a aprendizagem histórica".*
>
> *Silva et al. (2020, p.55-56).*

A epígrafe acima explicita a necessidade de refletirmos de forma mais complexa sobre os conteúdos históricos e não somente sobre sua abordagem em sala de aula. Nesse sentido, os conceitos substantivos não se referem aos conteúdos que magicamente os professores de história trabalham com os estudantes em suas aulas, sem relação com as condições sociais e culturais que os envolve.

Segundo Lee, conceitos substantivos são aqueles como "[...] comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos", são também conceitos que se interligam "a muitos tipos diferentes de atividade humana-econômica, política, social e cultural" (2005, p. 1). Os autores da Educação Histórica, dedicados ao seu debate, defendem que esses conceitos contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico, por isso devem ser compreendidos em sua ligação com a vida prática.

A escravidão africana, como um conceito substantivo da História, já se encontra vinculado à vida prática dos indivíduos. Segundo Silva *et al.* (2020, p. 57), "os conceitos substantivos já se apresentam na vida do sujeito desde o seu nascer, pois vêm carregados de uma cultura cotidiana", e podem ser externados de forma individual ou coletiva, assim os conceitos substantivos "são todos os conteúdos históricos, temas, fatos, ações, realizações, entre outros que dizem respeito ao passado e que têm significados para o sujeito, o outro e a sociedade" (*op. cit*., p. 57, grifos do autor).

O tema da escravidão africana é antes de tudo um passado que está presente na memória histórica dos indivíduos e que é rememorado de acordo com as suas intencionalidades, como por exemplo, em telenovelas, séries, minisséries, filmes e documentários, além de tantas outras expressões. Certamente, a menção a este passado não se restringe à dimensão estética da cultura histórica. O seu debate se processa também no âmbito das políticas públicas voltadas para as demandas sociais urgentes, como o combate ao racismo e suas consequências em diversos espaços da sociedade, inclusive a educação.

Segundo Pacini, a história da escravidão africana no Brasil "ainda é o principal tema que promove o primeiro contato dos estudantes com a História da população negra nas Américas" (2016, p.15) e, portanto, analisar como este conteúdo é ensinado e aprendido na disciplina de História constitui caminho importante "para verificar como a identidade negra é construída e concebida numa disciplina tida como referência para as estratégias de erradicação do racismo".

O ensino de História pode ser um caminho importante para discussão desse conceito histórico e seu debate na sociedade. Schmidt (1999) nos alerta que o trabalho com os conceitos em uma aula de História propõe analisar dois aspectos fundamentais. Primeiro, que os alunos já apresentam, no cotidiano da sala de aula, certo vocabulário histórico utilizado para compreender a realidade social. Esse vocabulário é construído, segundo Schmidt, em função de "um conjunto de informações, teorizações e noções, que os alunos constituíram na e a partir da sua própria história de interações sociais" (1999, p. 148) e que não são suficientes para apreender os fenômenos sociais, mas que funcionam inicialmente para dar significado aos conceitos históricos.

O segundo aspecto, destacado por Schmidt (1999, p. 148), refere-se à noção de que os estudantes são participativos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, não são apenas receptores de construções preestabelecidas pelos professores, mas podem "realizar suas próprias construções sobre os fenômenos e objetos do mundo social", além de formularem

suas hipóteses e interrogações. Os estudantes são entendidos pela autora como sujeitos que interagem socialmente e que pertencem a classes e a culturas determinadas.

A apreensão dos conceitos históricos compõe parte fundamental na relação ensino-aprendizagem. Sobre essa relação é pertinente mencionar que

> aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. No ensino de História, a elaboração de grades conceituais pelo aluno pode facilitar a leitura do mundo em que vive (SCHMIDT, 1999, p. 149).

Ao tratar dos conceitos substantivos da História, Lee (2005) também pontua que os conceitos não são fixos, possuem tempo e espaço, assim devem ser contextualizados. Desta maneira, não devem ser aplicados de qualquer forma, por isso, o conhecimento histórico é um caminho para que os estudantes possam utilizar as ferramentas necessárias para a sua aplicação. Sobre este aspecto Lee (2005) assegura que os estudantes têm contato com o passado e com a História por meio de diferentes narrativas que circulam em diversos espaços na sociedade, portanto, cabe ao ensino de História promover, em razão do trabalho com a evidência e das fontes, a competência necessária para que eles possam estabelecer diferenças entre as narrativas e construir outras em que sujeitos, espaços e contextos sejam evidenciados, o que é possível por meio do pensamento histórico.

Nesse ínterim, o que deve ser ofertado aos estudantes não são apenas eventos e acontecimentos a serem memorizados. Lee (2005) entende como sendo o papel da escola, principalmente do ensino de História, evidenciar para crianças e jovens uma estrutura utilizável do passado e isso requer ter consigo alguma história substantiva aliada com os conceitos de segunda ordem como o de empatia e evidência, como ferramentas indispensáveis para que os próprios estudantes possam refletir sobre seus conhecimentos, capacidades e limites.

Entendemos que pensar sobre o aprendizado do conteúdo histórico da escravidão africana no Brasil diz respeito, aos recentes debates sobre o ensino e aprendizagem dos temas considerados difíceis, traumáticos e controversos da História. As autoras Schmidt, Cainelli e Miralles (2018), referenciadas nos autores Ivo Mattozzio e Bodo Von Borries, explicitam a importância em promover a aprendizagem histórica dos temas controversos com os estudantes. De acordo com as autoras Schmidt, Cainelli e Miralles (2018, p. 487),

> Para Bodo von Borries, aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é

> suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

Referenciada nas discussões propostas Bodo von Borries, as autoras situam importantes trabalhos que vêm sendo realizados como indicadores da relevância em considerar a articulação dos temas controversos, entendido como a história difícil relacionada com a atividade cognitiva do aprendizado histórico. Ao situar essas discussões no Brasil, elas destacam que a sua inserção no ensino de História constitui-se em luta histórica e polêmica, iniciadas na década de 1980, com a proposta de introdução de temas como trabalho e terra, presentes no projeto Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria (CENP) da Educação do Estado de São Paulo.

Propor essas discussões no ensino de História provocou reações conservadoras, o que demonstra o quanto o debate sobre os temas considerados difíceis no ensino e aprendizagem histórica implica relações de poder, o que demarca ainda mais a necessidade de adentrarmos nessas questões. Ainda de acordo com Schmidt, Cainelli e Miralles (2018), no Brasil, é possível observar uma cultura manualística caracterizada pela fragmentação histórica, a qual compromete, segundo advertem, "uma contextualização articulada do conhecimento da história, a organização de um sistema de pensamento histórico e a tomada de consciência da disponibilidade de diferentes interpretações sobre o passado" (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018, p. 485).

Conforme mencionado, o espaço dos temas controversos contribui para a percepção de que o conhecimento histórico é construído mediante diferentes interpretações, que incluem processos históricos que geram um sentimento complexo nos indivíduos ao lidar com esse passado. No Brasil, as primeiras referências ao termo "história difícil" podem ser encontradas na revista TRIP, em uma entrevista publicada no ano de 2015, com a historiadora Lilia M. Scwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling que elencaram sete acontecimentos da História do Brasil considerados tensos e vergonhosos. Dentre eles, destaca-se o sistema escravocrata, sobre o qual as entrevistadas apresentam os seguintes argumentos:

> O Brasil recebeu 40% do total de africanos que compulsoriamente deixaram seu continente para trabalhar nas colônias agrícolas do continente americano, sob regime de escravidão, num total de cerca de 3,8 milhões imigrantes. Fomos o último país a abolir a escravidão mercantil no Ocidente (só o fazendo em 1888, e depois de muita pressão) e o resultado desse uso contínuo, por quatro séculos, e extensivo por todo o território foi a naturalização do sistema. Escravos eram abertamente leiloados, alugados, penhorados, segurados, torturados e assassinados.

No prefácio escrito no livro *Dicionário da Escravidão e Liberdade* Silva destaca o expressivo crescimento que houve nos últimos cinquenta anos sobre o escravismo, perceptíveis na exploração e na problematização de fontes que abarcam os mais variados aspectos do sistema escravista. Na visão do autor *(*SILVA, 2018, p. 14*),*

> Não se estuda o escravismo sem emoção e sentimento de vergonha e remorso. Embora a escravidão seja quase tão antiga quanto ao homem na história e esteja presente no desenrolar de quase todas as culturas, é com extrema dificuldade que conseguimos estudá-la como algo que ficou no passado e lhe pertence completamente.

Concordamos com o autor que o estudo do passado escravista está atrelado às questões do presente. Isso deve ser evidenciado quando trabalhamos com este passado na aula de História em função do uso variado de fontes que possibilitem aos estudantes interpretar, de forma contextualizada, o processo escravista. Trata-se, como afirma Campos (2009), ao analisar as representações dos alunos do ensino médio sobre a escravidão negra, de desenvolver competências relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico, tais como relações entre presente e passado, identificar permanências como também mudanças, simultaneidades e de elaborar contextos que deem significado aos fatos históricos, além de propor problemas a serem respondidos pela relação passado e presente.

Nanez (2019) também destaca esse aspecto em sua dissertação de mestrado ao analisar a narrativa de alunos do 9º ano sobre o conhecimento histórico substantivo escravidão negra no Brasil. Segundo o autor, é possível identificar referências a esse passado em diversos espaços na sociedade que compõem parte da memória histórica dos indivíduos, tornando a sua discussão, no presente, necessária. Assim, pode-se observar que:

> [...] 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 (NANEZ, 2019 p. 24).

A escravidão africana no Brasil não pode ser entendida como sendo um processo localizado em um passado pronto e acabado e sem relação com as demandas do tempo presente. Em entrevista à BBC, a historiadora e antropóloga Schwarcz (2018), ao fazer uma

análise dos 130 anos da abolição do Brasil, destaca a relevância de refletir sobre a escravidão, considerando-a não apenas como um processo localizado no passado, em vez que é necessário reconhecer a dimensão deste processo o relacionando com o quadro do racismo estrutural intensificado na atualidade.

Ainda de acordo com a autora, o Brasil vive uma espécie de amnésia nacional sobre a escravidão e, como consequência, o que se observa é uma abordagem deste tema vinculando-o apenas ao passado, unificando o passado escravista e, principalmente, inserindo, nas gerações posteriores, a concepção de que a escravidão no Brasil era um processo legal e, portanto, natural da sociedade.

Nesse sentido só atualmente que se têm, segundo Schwarcz (2018), evidenciado em alguns debates a dimensão da chacina (termo utilizado pela autora) que foi a escravidão como também do que significou este processo como a maior diáspora vista no mundo após Roma.

A sua dimensão o torna um passado, como afirma Schwartz (2018), muito presente em nossa sociedade. Nesse sentido, a experiência desse passado, pode contribuir para a reflexão das demandas do tempo presente, como por exemplo, as novas formas de discriminação que perpassam pela compreensão do que significou ser o Brasil, o país que recebeu uma quantidade significativa de escravizados vindos das diversas regiões da África e principalmente de ter sido o último país a abolir a escravidão por meio de uma lei, considerada pela historiografia, conservadora e sem preocupação com a inserção social destes indivíduos.

Para a autora, em texto publicado no jornal Nexo, em 2019, o uso “ideológico e circunstancial” das narrativas históricas em prol de interesses de governos geralmente de caráter autoritário, tem interferido na discussão acerca de temas da História, como por exemplo, a escravidão, reduzida a uma perspectiva equivocada que minimiza o caráter traumático e dramático que envolveu o processo escravista.

Segundo Schwartz (2018), é necessário atentamos para esses aspectos, uma vez que desconsiderar uma discussão mais aprofundada de temas da História, como a escravidão, que vigorou por quatro séculos em nosso país, tem por objetivo minimizar as consequências de um contexto que foi complexo, violento e dinâmico, no qual o seu debate na atualidade é, sem dúvida, indispensável. Para tanto, essa discussão precisa ser revisto. Apesar de mudanças nas prescrições curriculares, ainda é possível observar a predominância de uma abordagem eurocêntrica desse passado, em que os escravizados são comumente representados por uma condição de subalternização e sempre vinculados ao trabalho.

Alamino (2013) ao analisar como os livros didáticos de História abordam os movimentos de resistência a escravidão no Brasil, enfatiza que as fugas, revoltas e alguns aspectos da cultura africana no presente é destacado nas narrativas escritas. Todavia, ela argumenta outros movimentos como da Revolta dos Malês a abordagem é simples e resume-se no final ao frisar a sua derrota. No que tange, as imagens Alamino (2013) ressalta que essas são bem poucos no que diz respeito a resistência escrava e quando aprecem não são bem exploradas e explicadas, funcionando mesmo como ilustrações.

A maneira restrita e superficial em que a resistência escrava é tratada acaba interferindo na forma como os estudantes pensam historicamente acerca dessa temática. Em entrevista com esses alunos, Alamino (2013) constata que a maioria não consegue se lembrar sobre este aspecto do passado escravista e quando mencionados o foco recai nas fugas com destaque para o seu insucesso e a capoeira entendida, como uma prática cultural que continua no presente, mas, pouco relacionada com a sua função como uma forma de resistência durante a escravidão.

Ressalta-se também que no lugar de referência a imagens sobre a resistência histórica, os estudantes entrevistados se recordaram muito mais das cenas de castigos, punições e outras que reforçam uma imagem dos escravizados pelo viés apenas da vitimização e subalternidade.

Esta visão precisa ser problematizada, pois ela faz parecer que a experiência escravista se limitava ao âmbito do trabalho. De modo contrário, sem deixar de reconhecer essa dimensão da experiência escravista, é preciso enfatizar aspectos vários de suas experiências que inclui cultura, religiosidades e formas de resistência que já são desvelados pela produção historiográfica e que precisa fazer parte também da abordagem desse conteúdo histórico em sala de aula.

Nas palavras de Fernandes (2005), apesar das modificações teórico-metodológicas do ensino de história no ensino fundamental, ainda é possível observar que

> Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p. 380)

Pereira (2017) entende também que a escravidão é um dos temas sensíveis e traumáticos do ensino de História e, portanto, a sua abordagem em sala aula não pode ser realizada de forma a considerá-la apenas como um conteúdo frio e disciplinado, assim, é

fundamental que narrativas que buscam expressar esse passado em sala de aula e evidenciem os aspectos éticos e estéticos que os compõe. Nesse sentido, o autor, afirma que "o aspecto ético diz respeito aos efeitos esperados do ensino da História [...] e o estético diz respeito às formas de exprimir esses passados sensíveis e traumáticos" (PEREIRA, 2017, p. 2).

A importância dada a esses dois elementos evidencia que, no ensino de História, a abordagem dos temas considerados sensíveis e traumáticos deve ocorrer de modo que esses dois aspectos sejam perceptíveis nos seus posicionamentos frente a estes processos, o que depende das suas formas de expressão. É essencial refletir acerca das narrativas que buscam expressar este passado. Segundo Pereira (2017, p. 3), é preciso ultrapassar o relato descritivo e linear desses processos e enfatizar "as sensações sobre o que foi a escravidão e como ela ainda se constitui em um elemento definidor das relações étnico-raciais que estabelecemos hoje no Brasil".

Essas concepções gerais são fundamentais para se pensar acerca do tema da escravidão africana no Brasil nas aulas de História. Segundo Pereira (2017), essa tentativa de resgatar o aspecto ético e estético do ensino de História perpassa também, em reconsiderar os procedimentos de narrativização utilizados em sala de aula como forma de abarcar alguns temas sensíveis e traumáticos necessários para que os alunos possam relacionar o que desse passado difícil pode ser considerado nas observações de situações no presente que remetem a estes processos.

Ainda de acordo com Pereira (2017), ao pensarmos o aprendizado de História, relacionado com a escolha de narrativas a serem abordadas em sala de aula, o que se vê é que comumente os recortes e as escolhas feitas tanto pelo professor como em livros didáticos são demonstrativas de uma abordagem "de um passado histórico frio e disciplinado", questão muito evidente no trato do tema da escravidão em sala de aula.

> Um exemplo muito antigo desse processo é o modo como a escravidão tem sido tratada em salas de aula: um relato descritivo, nada problematizador e, sobretudo, nenhum pouco capaz de causar o sentimento de repulsa, de reprovação ou de indignação com a situação do outro. Desses relatos não se depreende que os alunos tenham qualquer experiência que lhes possa dar o componente ético para a construção de suas vidas no futuro. Além disso, não havendo experiência não há nem construção conceitual, nem educação das relações étnico-raciais na escola (PEREIRA, 2017, p. 3).

Sendo assim, fica explícito que é indispensável reconhecer o tipo de narrativa utilizada em sala de aula no trato de temas considerados sensíveis e traumáticos, uma vez que é em função desta escolha que podemos observar se estas questões estão ou não sendo problematizadas de fato ou sendo reafirmadas em seus equívocos. Tal visão contribui para

uma propagação de ideias que intentam pensar estes processos em sua relação apenas com o passado e não no presente, como no exemplo, da própria escravidão africana no Brasil, sem a dimensão de um quadro problematizador mais atual de preconceito racial.

O ensino de História e sua aprendizagem, quando não estabelece o diálogo entre passado e presente, no sentido de perspectivar o futuro, pode produzir equívocos de interpretações, uma vez que os estudantes tendem a direcionar tais perspectivas à compreensão de processos históricos os colocando distantes de suas realidades e estabelecendo verdades imutáveis localizadas especificamente no passado. Isso é perceptível no próprio tema da escravidão negra no Brasil, que comumente é concebido como uma parte do passado da história do Brasil que pouco se relaciona com as questões do presente e do futuro, quando de fato o que podemos observar é que a relevância de tratar deste tema nas aulas de história justifica-se pelas próprias indagações de uma sociedade marcada pela discriminação racial.

A escravidão, enquanto um processo histórico, não se encerra no passado, ao contrário, o fato de ter sido o Brasil o país a receber o maior número de escravizados, vindos de diversas partes da África, teve e tem impacto nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Apesar das mudanças, tanto na historiografia sobre o escravismo, como nas concepções de aprendizagem, ainda é possível observar quão difícil é desfazer uma ideia única que se tem da escravidão formada por meio do enfoque e da redução das experiências dos escravizados a uma visão passiva, pautada somente nas relações de trabalho. Assim, o estudo da escravidão em sala de aula justifica-se também por aquilo que Pereira (2017) entende como “dever de memória”, conceito que possibilita a seguinte reflexão:

> [...] a noção de “dever de memória” se torna conceito teórico adequado para pensar, por exemplo, o passado traumático da escravidão no Brasil e as permanências sensíveis que fizeram ficar pouco visíveis a história dos negros, seus elementos afirmativos, suas práticas culturais, suas lutas e conquistas políticas e identitárias, suas religiosidades (PEREIRA, 2017, p. 5, grifos do autor).

Portanto, os conceitos substantivos da história são caminhos para construção do conhecimento histórico que oriente os estudantes em sua vida prática e que também possibilite observar as mudanças, permanências e rupturas no tempo presente. No entanto, não podem ser apreendidos, como um fim em sim mesmos. Os conceitos substantivos são elaborados pela historiografia, vinculam-se, como já mencionado, com as dimensões culturais que os sujeitos, de forma individual ou coletiva, sentem a necessidade de rememorar.

Ressalta-se que o enfoque dado aos conteúdos históricos deve estar associado aos conceitos de segunda ordem. Recorremos mais uma vez a Lee (2005, p. 9) quando nos diz que "aprender história também requer um entendimento da história como disciplina, evidenciado no entendimento crescente dos alunos do conceito de segunda ordem" (2005, p. 9).

Assim, é preciso enfatizar que "ao estabelecer os conteúdos históricos escolares o professor cria uma relação direta entre o sujeito que aprende com o seu passado e seu presente, articulando assim um processo real de aprendizagem histórica" (SILVA; SOUSA; SCORSATO, 2020, p. 73). Esse debate torna-se ainda mais potente quando aliado ao conceito de cultura e suas categorias, a cultura escolar e a cultura histórica. O conceito de cultura vem sendo revisitado por diversos autores. São interpretações as quais explicitam sua potencialidade, quando pensadas com base em perspectivas que ampliem seus significados e impactos na sociedade.

Nesse sentido, abordar este tema em uma aula de história é fundamental para aprendizagem histórica dos estudantes. Ou seja, a experiência com esse passado nos ajuda a refletir sobre as demandas do presente e as perspectivas do futuro, de modo que processos como da escravidão não tenham mais espaço na sociedade. Esses aspectos devem ser considerados ao trabalhamos com os conteúdos históricos em sala de aula. Especificamente no que se refere ao conhecimento histórico substantivo escravidão africana no Brasil, entendemos que abordá-lo em sala de aula pode ajudar os estudantes na formação do seu pensamento histórico.

Conforme as questões que ensejamos até aqui, abordaremos no próximo bloco esse conceito substantivo na sua dimensão historiográfica e cultural, com destaque para cultura escolar e para cultura da escola. A maneira como essas três dimensões dialogam entre si fornece para nós uma visão mais complexa e ampla do que são os conceitos substantivos, em específico, o da escravidão africana.

1.8 Debate historiográfico

O processo escravista vivenciado em diversas partes da América teve um grande impacto na vida de milhões de indivíduos. Segundo Reis e Gomes,

> [...] a participação do Brasil nessa trágica aventura foi enorme com base nas estimativas o Brasil recebeu cerca de 40% dos escravos africanos que constituíram mão de obra escrava, que fizeram movimentar diversos aspectos da sociedade brasileira tanto em plantações como também em outros espaços, e que além dessa inserção vinculada ao trabalho os mesmos

> também imprimiram suas marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país. (REIS; GOMES, 2012, p. 9)

A escravidão africana apresenta um amplo debate historiográfico marcado por correntes teóricas e metodológicas que buscam pelo uso de fontes variadas, compreender a dinâmica do processo escravista. Segundo Fontella e Farinatti (2008), essas produções podem ser situadas nos trinômio: acomodação, negação e adaptação que caracterizam a representação da escravidão, pontos de análise que partiram para caracterizar o escravo como sujeito histórico.

Esse trinômio que se inicia com a concepção de acomodação tem como principal representante o sociólogo Gilberto Freyre e seus estudos sobre a colonização e o escravismo no Brasil em uma de suas principais produções *Casa Grande & Senzala* (1933). As discussões apresentadas por Freyre foram importantes tanto por sua renovação teórico-metodológica, evidenciada em suas abordagens sobre os aspectos do cotidiano da Colônia e dos vários sujeitos que dela faziam parte, como também na sua interpretação da miscigenação distanciada "das vertentes historiográficas hegemônicas, até então, influenciadas pelas teorias raciológicas da segunda metade do século XIX e início do XX" (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 121).

Ainda de acordo com os autores mencionados, esse distanciamento nos estudos de Freyre do conceito de raça e do determinismo racial para entender a miscigenação com base no conceito de cultura, possibilitou ao autor formular o seu conceito de democracia racial, uma vez que a miscigenação teria se caracterizado internamente pelo "encontro solidário, generoso, fraterno e democrático entre os portugueses conquistadores e os indígenas e negros conquistados e, portanto, diminui a distância social que separava a casa grande da senzala" (FONTONELLA; FARINATTI, 2008, p. 127).

A miscigenação entendida por Freyre, segundo Fontella e Farinatti (2008), reconhecia a influência exercida pelo negro na sociedade por meio da difusão de diversos elementos de sua cultura com a europeia, constituindo-se como um importante vetor de civilização. Com base em seu entendimento acerca da miscigenação e do papel fundamental do negro neste processo, é que para Freyre os escravizados, enquanto sujeitos históricos, teriam atuado de forma passiva e mecânica dentro da lógica da relação hierárquica entre senhores e escravos que vivenciavam uma estrutura social patriarcal.

> [...] Nesse contexto, sua análise histórico-social abranda esta instituição por meio de seus conceitos de miscigenação harmoniosa e democracia racial. Portanto, ele acreditou em uma escravidão consensual entre senhores e

> escravos, chegando ao ponto de alegar que muitos negros desfrutavam com alegria (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 129).

A vertente teórica marxista estruturalista, a partir das décadas 1960-1970, tece críticas à interpretação freyriana acerca do escravismo, por meio dos trabalhos de seu principal representante Jacob Goronder. Apesar das críticas a teoria de Freyre, o problema é que a ideia central dessa vertente consiste na visão da escravidão como,

> [...] um sistema de extrema rigidez, no qual os escravos, coisificados socialmente, não teriam margem alguma de autonomia e, portanto, não conseguiam elaborar projetos próprios, tendo na negação total do escravismo a única maneira de resistência (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 123).

Para os historiadores vinculados ao enfoque marxista estruturalista, a escravidão fazia parte da estrutura da sociedade colonial devendo ser entendida como um sistema marcado pela reificação social do negro-escravo[2]. Nessa acepção, os indivíduos escravizados teriam sido sujeitos históricos marcados pela coisificação, na qual suas vivências culturais foram sufocadas por este processo sendo, portanto, as fugas, as revoltas e os suicídios, ações mais intensas que negavam sua condição de escravizado são interpretadas como formas principais de resistência.

Em oposição a essa formulação teórica, situa-se a Historiografia do Escravo Real (HER) influenciada pelo marxismo culturalista. Essa corrente teórica aborda os escravizados como sujeitos históricos ativos que souberam negociar apesar das condições impostas pelo cativeiro. O termo adaptação utilizado pelos autores da historiografia do escravo real não desconsidera o caráter violento do escravismo no Brasil, ao contrário, entende que as diversas formas de resistência ao cativeiro poderiam ser percebidas cotidianamente sendo, portanto, fundamental entender os escravizados "como sujeitos históricos ativos que, mesmo tendo sofrido com todas as privações impostas pelo escravismo, possuíam uma relativa margem de autonomia" (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 123).

Portanto, a dinâmica da experiência escravista não pode ser compreendida por uma representação dos escravizados como sujeitos históricos passivos e coisificados, uma vez que ao atentar-se para suas experiências, pode-se observar que atos de negociação e subversão poderiam ser assistidos em diversos espaços com base nos interesses envoltos nas relações entre senhores e escravizados.

---

[2] Esse termo é utilizado pelos autores no artigo: FONTELLA; Leandro Goya e FARINATTI, Agusto Ebling: Acomodação, Negação e Adaptação: Debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a Historiografia do Escravo Real (Historiografia da Escravidão no Brasil) **Disc. Scientia**. Série: Ciências Humanas, S. Maria, V.9, n,1, p.121-140, 2008.

Assim, a adaptação do escravizado na sociedade escravista é entendida pelos autores da HER como “um movimento social que foi ao longo do processo histórico forjando a resistência cativa, seja por meio da negociação e do ajustamento do cativo ao sistema escravista, ou pela sua ruptura com este” (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 137).

O destaque para estas questões não significa pensar que a escravidão se deu de forma branda, com isso, desconsiderar uma das suas principais facetas que é, sem dúvidas, o uso dos diversos meios de violência. No entanto, estas abordagens, que nas pesquisas sobre escravidão estão sendo cada vez mais incorporadas, são reveladoras de dois aspectos importantes. O primeiro concerne à perspectiva de que estes indivíduos estavam inseridos em uma diversidade cultural e étnica mesmo antes da migração forçada para as diversas partes da América, que foram incorporadas e ressignificadas com a nova realidade marcada por uma sociedade escravista.

Em segundo lugar, olhar os diversos aspectos nos quais a realidade escravista estava inserida, significa compreender que este foi um processo que envolveu indivíduos de todas as partes e que a sua longa duração não se explicaria simplesmente pelo uso indiscriminado da violência física, ou seja, os castigos físicos eram utilizados e serviam como disciplina e exemplo, no entanto, era uma prática pensada e, muitas vezes, analisada pelo senhor, a depender da relação que este estabelecia com seu escravo/escrava.

É importante ressaltar que a lógica acima apresentada, presente em diversos trabalhos, não significa afirmar que a escravidão negra na América portuguesa foi branda, ao contrário, por considerar tanto a diversidade cultural e étnica vivenciada antes do cativeiro e das relações estabelecidas aqui é que se compreende que a escravidão impactou as formas de vida de diversos homens e mulheres em que o trabalho forçado e degradante, as redes de poder que os envolviam e uso da violência são fatores fundamentais na compreensão mais aprofundada deste processo, uma vez que diante dessa complexificação podemos debater determinadas questões, antes não profundamente consideradas.

Neste sentido, autores como Lara (2007) e Reis (1989; 2012), dentre outros, apesar de tratarem de temas diferentes tendo como foco principal a análise da escravidão nos diversos espaços da América portuguesa, tanto na colônia como em outros contextos, apresenta em comum um olhar historiográfico marcado pela exploração de outros tipos de fontes e evidências. Tal perspectiva indica como negros e africanos estavam no centro do processo, como sujeitos da sua própria história, sem desconsiderar as contradições e a violência da experiência escravista no Brasil.

Assim, esta concepção da escravidão e dos escravizados desenvolvida pelo paradigma do escravo real, atualmente encontra-se presente em vários trabalhos referentes à historiografia sobre o tema e que trazem à tona a discussão de aspectos como família, mulher escrava, resistências, dentre outros, que são indicativos de que o universo escravista era muito mais complexo do que os estereótipos que envolvem a temática tentam demonstrar.

Com base no que reportamos acima, é possível afirmar que o desenvolvimento das recentes pesquisas historiográficas sobre a escravidão negra na América portuguesa vem colocando em debate a lógica da subordinação ao senhor e da passividade do escravo. Vários autores têm contribuído para este campo de discussão, propondo ora um debate acerca da historiografia, como também explorando, com base nesta perspectiva teórica, novas fontes indicativas de que os indivíduos, ainda que sob o jugo do cativeiro, fomentaram espaços de convivência em que as relações de poder não estavam somente centradas nas mãos dos senhores.

Podemos afirmar que essas reflexões que apresentam os escravizados como agente social ativo, começam a ganhar notoriedade com os estudos da história social da escravidão iniciados a partir da década de 1980 e influenciada pela "concepção thompsonmiana de experiência, a uma tradição marxista culturalista" (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 139).

Marquese (2013) em seu artigo *As desventuras de um conceito: o capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira* analisa a utilização do conceito capitalismo histórico, na compreensão do passado escravista. O autor ressalta que a história social da escravidão surge do abandono da interpretação estruturalista do escravismo no Brasil e tem como característica a reflexão dos aspectos internos da escravidão desvelados pelo uso de novos repertórios documentais, sobretudo, por compreender os escravizados como sujeitos históricos ativos.

O destaque para abordagem do caráter apenas violento da escravidão nos impede de olhar para essas contribuições e observar a sua influência na formação identitária de diversos grupos. No artigo intitulado *Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980*, Chalhoub e Silva (2009), enfatizam que escravizados e trabalhadores foram compreendidos predominantemente ao longo das décadas de 1960-1970 mediante o paradigma da ausência.

Segundo os autores, a origem acadêmica desse paradigma pode ser referenciada tanto em Joaquim Nabuco como no romancista José de Alencar. Apesar de suas posições diferentes sobre a instituição escravista e os escravizados, as interpretações de ambos possuíam em

comum “o fato de tornar os trabalhadores escravos ausentes do processo histórico de sua própria libertação” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 18).

A década de 1980 marca o abalo do paradigma da ausência, como afirmam Chalhoub e Silva (2009), por meio da exploração de novas fontes e novos problemas de pesquisa que buscam demonstrar que os escravizados galgaram espaços de autonomia e luta por seus interesses de forma individual e coletiva, ações que só poderiam ser reconstituídas por meio do sentido que os próprios escravizados conferiam a suas experiências. Sendo assim, é pertinente a seguinte afirmação:

> De fato, passava a importar o desvendamento das políticas de domínio pertinentes à escravidão; ademais interessava perscrutar as maneiras de os cativos lidarem com o seu lote rotineiro de exploração econômica e coerção senhoriais. Assim, descobriu-se que costumes em comum, formatavam a experiência dos trabalhadores escravos e ajudavam a configurar a arena da luta de classes na escravidão brasileira (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 22, grifo dos autores).

As interpretações que compreendem os sujeitos escravizados dessa forma comprovam que a ideia de subalternização, coisificação e passividade precisam ser problematizadas. Não se trata de uma simples substituição de um paradigma por outro, mas de interpretar as relações escravistas, desnaturalizando o lugar que o “escravo” comumente ocupa na memória histórica dos indivíduos por uma acepção que reflete o que de fato significou esse passado histórico e como ele compõe parte estrutural do racismo vivenciado cotidianamente no Brasil.

Como podemos observar o tema do escravismo no Brasil suscitou e suscita inúmeros debates na historiografia. Esses debates demarcam as diferentes posições teórico-metodológicas que contribuem para um quadro diversificado de interpretações e problematizações que abarcam esse passado. No trato com os conceitos substantivos, a dimensão historiográfica assume também uma função importante no trabalho dos professores com os alunos, não por uma perspectiva de transpor o saber historiográfico, mas de dialogar como ponto de partida da concepção da aprendizagem histórica situada.

Esse debate torna-se ainda mais potente quando aliado aos conceitos de cultura e suas categorias, a cultura da escola e a cultura escolar. O conceito de cultura vem sendo revisitado por diversos autores. São interpretações as quais explicitam sua potencialidade quando pensada com base em perspectivas que ampliem seus significados e impactos na sociedade.

1.9 Cultura escolar e o conceito substantivo escravidão africana

As questões postas anteriormente deixam evidente que a aprendizagem histórica não é encarada como distante da História na sua produção científica, como comumente foi posto. Aprender história é compreender a possibilidade de construção do conhecimento histórico pela concepção de evidência, isso permite aos alunos perceberem que o olhar para o passado se dá na contextualização das ações e das intenções dos indivíduos que podem ser interpretadas com base em diferentes vieses.

Segundo Siman (2005), na relação construtivista da aprendizagem, os alunos estabelecem, na escola, interações que estão permeadas por suas representações socioculturais. Essas representações interferem em sua aprendizagem e estão presentes também em suas ideias prévias. Para a autora, nas ciências sociais e na história, as ideias prévias podem ser compreendidas como "um conjunto de ideias e modos de pensar ou racionar socialmente construídos" (SIMAN, 2005, p. 351).

Ressalta-se que a escola, na qual essas ideias tanto são expressas como constituídas, não pode ser compreendida simplesmente como espaço da vulgarização dos saberes. Para Forquin (1992, p. 28), a transmissão dos saberes escolares e sua seleção no interior de uma cultura decorrem em entendê-la como "o local como por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos".

O autor ainda evidencia que a seleção dos saberes escolares se associa à concepção da ideia de cultura, sobre a qual é realizada uma seleção cultural escolar que, primeiramente, considera aspectos da memória histórica que devem ser lembrados e que, portanto, são selecionados. Outra dimensão mencionada é que a seleção não se dá apenas no passado, ela "incide também sobre o presente, sobre aquilo que, constitui num momento dado, a cultura [...] de uma sociedade" (FORQUIN, 1992, p. 31).

Essa seleção cultural se explica e se expressa no espaço da escola. É com base neste ponto que devemos situar a discussão sobre o pensamento histórico dos estudantes acerca da escravidão, considerar tanto os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no espaço escolar, como também nos saberes que os constitui. É importante ressaltar que critérios de seleção perpassam na escolha de saberes que compõem o currículo, o que confirma a relação de poder e os interesses subjacentes a essa escolha. Ou seja, ao definir quais critérios serão utilizados ocorre simultaneamente à seleção como também a exclusão de determinados saberes.

Forquin (1992) expressa ainda que além de uma seleção no interior de uma cultura, outro aspecto necessita também ser posto, refere-se aos imperativos didáticos e ao conceito de cultura escolar. O autor, além de abordar a seleção cultural dos saberes, preocupa-se também

com o processo de transmissão e assimilação desses saberes, o que significa reconhecer e evidenciar quem irá conhecer. Nesse sentido, Forquin (1992, p. 33) expressa que

> [...] o tempo que é assim ganho, no lado da invenção é muito evidentemente perdido, ou ao menos gasto, do lado da exposição (ars exponenend), pois que a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social.

Segundo Juliá (2002), a história da educação esteve por muito tempo pautada na análise política e institucional, assim, mesmo com as modificações em sua natureza, decorrentes da democratização do ensino secundário na década de 1960, o que se observou foi a continuidade de análises alicerçadas "no postulado geral estabelecendo a priori uma proximidade entre os valores e os habitus das classes dominantes ou privilegiadas e os valores veiculados ou habitus transmitidos pela escola" (JULIÁ, 2002, p. 38).

Para o referido autor, ainda que essa análise macroscópica possa ofertar elementos para a compreensão, a ênfase sobre esses aspectos, por outro lado, impedia a necessidade urgente em direcionar o olhar para o funcionamento específico da escola, no que tange às suas práticas, aos resultados e às performances dos alunos que devem ser refletidas, considerando suas relações com os textos normativos nos quais são definidos seus objetivos e programas.

Filho (2008), ao abordar o processo de escolarização em Minas Gerais, enfoca a importância da relação com a cultura escolar. O autor entende que "as várias implicações e dimensões apreendidas a partir de uma história cultural que quer lidar com as práticas e representações dos sujeitos envolvidos neste processo" (FILHO, 2008, p. 77).

Segundo o autor, investigar a escolarização significa refletir acerca da sua influência para sociedade e como a sociedade também impacta a escola. Nesse tocante, é indispensável abordar os sujeitos, os espaços e os tempos escolares como elementos que, pensados em conjunto, revelam "uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude" (FILHO, 2008, p. 78).

A ênfase tanto no conhecimento como nos sujeitos escolares explicita a urgência de que a escola seja pensada em uma relação dialógica entre as análises macrossociais e as abordagens que colocam em evidência as experiências singulares, como assegura Filho (2008). Essas experiências não são estáticas e fixas no tempo, a escolarização sofre mudanças ao longo do processo histórico em que docentes, estudantes, espaços e tempos são inseridos em contextos marcados por relações sociais, políticas e principalmente culturais.

Segundo Juliá (2002), por muito tempo, a história dos conteúdos de ensino foi concebida "como um processo de transmissão direta de saberes construídos fora da escola: está última, entendida, nesse caso, como um instrumento neutro e passivo" (JULIÁ, 2002, p. 38-39). Nesse sentido, a escola funciona como um receptáculo de saberes produzido pelas ciências de referências que deveriam ser posteriormente simplificados e vulgarizados como forma de facilitar a compreensão dos alunos, pensados como os receptores passivos do conhecimento transmitidos pelos professores.

> Quanto mais a fabricação dos saberes escolares parecia proveniente de uma longa tradição e do consenso sobre as finalidades do ensino, a despeito das modificações regulares dos programas operadas pelas autoridades administrativas e das polêmicas recorrentes sobre o equilíbrio entre as matérias de ensino, menos se interrogava sobre essa fabricação, o que parecia lhe conferir um caráter de imutabilidade (JULIÁ, 2002, p. 39).

No que se refere especificamente à história do ensino de História, Bittencourt (2009, p. 59), compreende que "a História, enquanto uma disciplina escolar possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos" que não podem ser desconsiderados na investigação. Assim, diante de questões ideológicas, é possível observar também as contradições existentes entre aquilo que estava estabelecido "nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na cultura escolar" (BITTENCOURT, 2009, p. 59, grifos da autora).

A articulação entre a História, ensinada como uma disciplina escolar com a cultura escolar é indispensável para compreender o pensamento histórico dos alunos sobre a escravidão africana no Brasil. Silva, Sousa e Sacorsato (2020), ao abordarem essa relação, entendem que os professores, ao trabalharem os conceitos substantivos em suas aulas, não pensam de forma separada os elementos que compõem o processo de ensino aprendizagem histórica. Ao contrário, o que se nota é articulação entre cultura, historiografia, as teorizações, a prática docente, os interesses individuais de cada sujeito que conferem relevância do trabalho com os conceitos substantivos, como por exemplo, o da escravidão africana.

Dessa forma, existe um referente quando enfocamos este conceito em sala de aula com os estudantes, uma vez que ele é construído sobre diferentes perspectivas e uma delas é a sua relação com a cultura escolar, pois ele está presente nos currículos da escola, nos manuais didáticos, como também nas práticas vivenciadas no espaço escolar que são próprias de cada escola.

Nessa perspectiva, a escola é um espaço tanto onde esse olhar pode ser expresso, como também construído. No contato entre professores, alunos, colegas, pais e comunidade escolar as interações acontecem e são estabelecidas, dando uma dinâmica própria ao contexto de cada escola, constituindo realidades comuns e específicas. O que nos possibilita refletir que a escola não é estática, mas dinâmica, cheia de movimentos, em que ideias diferentes se entrecruzam e que adentram no contexto da sala de aula.

Ao identificar e analisar a representação de crianças de 9 a 11 anos de idade acerca dos negros na história do Brasil, Siman (2005) afirma que as práticas e as interações sociais, as quais as crianças vão adquirindo ao longo de sua vivência, contribuem para o processo de comunicação e convivência. Nessa perspectiva, autora entende que

> essas representações vão sendo adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e, por que não, pela própria escola. Portanto, não podemos duvidar que, muito antes e ao mesmo tempo de sua entrada e permanência na escola, os alunos construam representações e experienciem formas de discriminação social e cultural aos negros, aos índios, às mulheres, aos pobres, conhecendo noções de hierarquia entre as diferentes culturas e classes sociais presentes na nossa sociedade (SIMAN, 2005, p. 349).

Como posto pela autora, essas representações e experiências, também vivenciadas em outros lugares, necessitam ser enfatizadas na aprendizagem, considerando os estudantes como sujeitos que apresentam ideias e experiências que os acompanham, principalmente no contexto da escola. Observação que deve ser considerada, também, no ensino e na aprendizagem dos conceitos históricos em sala de aula. Ressalta-se, com isso, a relevância de refletir que os estudantes apresentam ideias prévias e que essas devem ser problematizadas.

O exemplo é o conceito substantivo escravidão africana no Brasil, certamente o contato dos alunos com essa temática dá-se em diversos espaços de convivência como a família, grupos de amigos, mídias televisivas, como por exemplo, novelas, jornais, filmes e séries dentre outros. Os usos que fazem da História constituem parte da cultura histórica, definida por Rüsen como

> O campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática. (2007, p.121)

Na visão de Rüsen (2007), a cultura histórica apresenta-se em três dimensões: a estética, política e a cognitiva. São dimensões que se articulam principalmente com o campo

cognitivo da elaboração da memória histórica. No entendimento de Schmidt (2012, p. 97), essas três dimensões se organizam da seguinte forma:

> 1) Na dimensão estética- As rememorações históricas são apresentadas sob formas de criações artísticas, novelas e dramas históricos;
> 2)A dimensão política parte-se do princípio que qualquer forma de dominação necessita de adesão e ou consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante nesse processo, particularmente devido a necessidade de legitimação ou consentimento;
> 3)A dimensão cognitiva que se realiza por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metódica das atividades da consciência histórica.

Analisar essas três dimensões da cultura histórica foi imprescindível para entendimento da sua contribuição para a consciência histórica e sua função na orientação da vida prática dos indivíduos. Os estudantes, ao mobilizarem seus conhecimentos para interpretação e explicação histórica dos conceitos substantivos, provavelmente recorrem a essas três dimensões da cultura histórica que acessam suas relações socioculturais para dar sentido a suas narrativas históricas.

Sobre essa questão, Lee (2005) nos chama atenção acerca da importância em trabalhar de forma articulada os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem com o objetivo de que os estudantes dominem um quadro conceitual que os possibilite não somente acumular informações sobre o passado, mas também “dar sentido e pensar a multiplicidade de passados que são oferecidos a eles em vários acontecimentos” (LEE, 2005, p. 10).

De acordo com Schmidt (2012), a cultura histórica, entendida no âmbito dos estudos do campo de investigação da Educação Histórica, cuja base se assenta nas definições de Jörn Rüsen, refere “um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica” (SCHMIDT, 2014, p. 31). A autora afirma ainda que

> a perspectiva conceitual que referencia a obra desse autor incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade (SCHMIDT, 2014, p. 31).

Assim, partindo dessa definição de cultura, a autora explicita que podemos falar tanto em elementos da cultura, como também em abordagens categoriais, sendo uma delas a cultura histórica definida como “uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual” (SCHMIDT, 2014, p. 33). Na

perspectiva do ensino-aprendizagem em História, o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica é importante, visto que esse diálogo nos proporciona entender que a escola não é espaço neutro na sociedade, ao contrário, no seu interior ocorre à articulação de culturas escolares.

Com base no conceito de cultura escolar, definido por Forquin (2012), Schmidt (2014) afirma ser possível a interrelação com a cultura histórica, a exemplo do livro didático, entendido como um dos elementos da cultura escolar, sobretudo como expressão da produção sobre a cultura histórica. De modo geral, a exposição teórica realizada nesse tópico acerca da cultura escolar e cultura histórica não tiveram por intenção um debate mais aprofundado e sim o nosso intuito foi refletir como essas duas categorias são indispensáveis quando intencionamos compreender como os estudantes pensam historicamente processos históricos como o da escravidão africana, visto que ambas interferem no aprendizado histórico.

Sendo assim é fundamental entendermos que a compreensão das ideias históricas explicitadas pelos estudantes não pode estar distanciada da preocupação das ideias sobre escola, dos sujeitos que a constituem como também dos saberes selecionados no interior da cultura e que fazem parte de seu currículo, tampouco dos imperativos didáticos responsáveis pela mediação desses saberes. Assim, a cultura escolar nos permite perceber que o funcionamento interno da escola também tem influência nas formas como os alunos entendem os conteúdos da história, no caso específico aqui, da escravidão.

Além dessa relação com o universo da escola, é também indispensável refletirmos acerca da noção de cultura histórica como uma definição teórica necessária para compreender que a História e seus usos públicos são também elementos que compõem o pensamento histórico dos estudantes.

Enfim, essas articulações estabelecidas até aqui estão dialogando com a aprendizagem histórica, entendida no âmbito da Educação Histórica como um processo cognitivo que propicie a formação da consciência histórica, sobre a qual, aprender história é orientar-se no tempo, compreendendo na experiência do passado a sua implicação para o presente, bem como as perspectivas para o futuro. Assim, temas como o da escravidão africana no Brasil, inseridos nessa concepção de aprendizagem, enquanto tema sensível e traumático, não pode ser enunciado em sala de aula sustentado em narrativas canônicas, que pouco expressam sua relação com as demandas do tempo presente e as possibilidades de futuro, nos quais processos como o da escravidão não tenham mais espaço.

2 COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCRAVIDÃO AFRICANA NO BRASIL

Neste capítulo procederemos à análise das narrativas dos estudantes sobre a sua compreensão do passado da escravidão. Dialogaremos com algumas referências historiográficas sobre a escravidão, com o intuito de fundamentar a nossa análise, bem como o debate teórico do qual partimos no percurso dessa pesquisa.

Sendo assim, iniciaremos este capítulo analítico discorrendo acerca do processo de aplicação dos instrumentos nas duas etapas. Em seguida, apresentaremos os dados alcançados, concernentes à primeira etapa que conta com a compreensão dos estudantes acerca do passado escravista no Brasil.

2.1 O processo de aplicação da Primeira e Segunda Etapa do Instrumental

Nesta seção intencionamos explicitar o processo de aplicação dos instrumentos de pesquisa nas suas duas etapas. Esse momento foi marcado por desafios e impasses os quais já esperávamos, visto os impactos causados pela pandemia do novo Coronavírus que vivenciamos desde março de 2020. Dentre as diversas implicações, não podemos deixar de mencionar as consequências na Educação provocadas pela necessidade de fechamento das escolas. As aulas no formato remoto e *online* começaram a fazer parte da realidade dos estudantes e professores. Nas escolas do município, onde aplicamos os questionários, a realidade não foi diferente.

No início da pandemia ocorreu o fechamento das escolas. Dessa forma, algumas estratégias foram articuladas pela Secretaria Municipal de Educação como a adoção das aulas remotas via Plataforma Bravo (Sistema de Gestão Escolar). Nela os estudantes das escolas municipais foram cadastrados e receberam o login e senha para que pudessem acessar o sistema.

Além desse suporte, outros caminhos começaram a ser planejados o que envolvia pensar além da oferta do ensino, mas, também, o apoio em outras esferas da vivência dos estudantes do município. Visto que muitos estavam vivenciando o agravamento de uma realidade que já era complicada antes mesmo dessa conjuntura.

Especificamente, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, os acessos à plataforma se diferenciavam, conforme a realidade de cada escola. Contudo, um ponto parecia comum entre todas, as demandas que eram apresentadas por gestores, coordenadores

pedagógicos e professores se resumiam no pouco acesso, ou muitas vezes nenhum à plataforma pelos estudantes.

Ainda que a dificuldade com a plataforma estivesse relacionada ao não acesso de muitos estudantes à internet, outros fatores também influenciaram nesse índice, como a entrada do espaço da sala de aula no convívio familiar. Considerando que muitas famílias com dois ou mais alunos em fase de escolarização contavam, em muitas situações, com único celular ou computador.

A falta do contato mais próximo com o ambiente escolar foi um desafio enfrentado por professores, alunos e pais que se depararam com uma rotina diferente daquela vivenciada no decorrer do ano letivo. Todo esse contexto teve impacto para os pais que tiveram que reorganizar suas rotinas para dar assistência aos seus filhos.

Para os professores, essa situação atípica também não foi fácil, visto que tiveram que repensar dentro das suas disciplinas caminhos possíveis, tanto para o planejamento dos conteúdos, assim como a sua abordagem no ambiente remoto ou *online* que se tornaram durante a pandemia um dos principais meios para mediação da relação com os estudantes.

Somou-se a essa situação acima descrita à extenuação da carga horária para atender às demandas de seus alunos. Essa realidade foi vivenciada pela maioria dos profissionais no país e esse fato foi igualmente recorrente no município de Poções. Muitos profissionais expressavam esse cansaço e insegurança com o ensino remoto e a preocupação com aqueles estudantes que estavam se afastando cada vez mais da escola. De maneira geral, para ambas as partes, a conjuntura marcada pelo momento pandêmico que atravessamos trouxe implicações emocionais geradas pelo medo do contágio e o número crescente de vítimas acometidas.

Nesse cenário, as aulas *online* via plataforma *Google Meet* foram sendo inseridas em algumas escolas. No ano de 2021, decidiu-se, em diálogo com os professores, a necessidade de realizar a entrega das atividades impressas aos estudantes do munícipio. Os professores teriam que elaborar o seu planejamento visando tanto atividades para serem postadas na plataforma e em grupos do *WhatsApp*, como também para serem impressas e entregues na unidade escolar aos estudantes ou responsáveis, a fim de possibilitar integração da parcela significativa dos alunos que não estavam tendo acesso às aulas realizadas no formato remoto, *online* ou em grupo de *WhatsApp*.

Com o início da vacinação dos professores, a Secretaria Municipal de Educação analisou a volta às aulas semipresenciais. Enquanto essa decisão ia sendo acertada por meio de reuniões com os gestores, professores e a comunidade escolar em geral, a organização das

aulas municipais continuava acontecendo da forma como mencionamos até aqui. De modo geral, foi nesse contexto em que ocorreu a aplicação dos instrumentos. Para isso, entramos em contato com a escola, mais precisamente com as professoras de História das turmas do 9º ano.

Inicialmente, pretendíamos aplicar o instrumental somente na escola Municipal Alexandre Porfírio. Entretanto, a professora das turmas nos alertou para a dificuldade em realizar as atividades com a totalidade das turmas, visto que uma quantidade significativa de estudantes não estava comparecendo às aulas pelo *meet*, bem como também acessavam pouco a plataforma. Levando em conta o tempo do mestrado e a necessidade de ter em mãos a totalidade dos dados, decidimos por ampliar a pesquisa e abranger estudantes de outras escolas.

Sendo assim, além da escola citada, entramos em contato com as professoras de história das turmas do 9º ano de mais cinco (5) instituições: Escola Municipal Luís Heraldo Duarte Curvelo, Polo Educacional Evando Mascarenhas, Escola Municipal Wolnéia Macedo, Centro Educacional Dinâmico (CED) e Polo Educacional Paulo Magalhães. Vale ressaltar que adequamos a forma de aplicação dos questionários em suas duas etapas à realidade que cada uma dessas escolas citadas estava vivenciando nesse período.

A tabela abaixo expressa a quantidade de estudantes que participaram da pesquisa por escola:

Tabela 1 — Quantidade de estudantes que participou da pesquisa por escola

Escola	**Quant. de estudantes**
Escola Municipal Wolnéia Macedo	28
Escola Municipal Alexandre Porfírio	26
Centro Educacional Dinâmico	10
Escola Municipal Luís Heraldo	06
Polo Educacional Paulo Magalhães	03
Polo Educacional Evando Mascarenhas	02
Total:	**75 estudantes**

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como expresso na tabela 01, a maioria dos participantes que compuseram a pesquisa são estudantes das escolas municipais Wolnéia Macedo e Alexandre Porfírio. Ambas são escolas do município que recebem uma quantidade expressiva de estudantes do Ensino Fundamental anos finais e, portanto, com faixas etárias bastante parecidas o que nos permite até perceber características comuns na maneira como se expressam, divertem-se e até mesmo em concepções sobre a sociedade. Com relação à localização, as instituições situam-se em

bairros diferentes. Sendo a primeira localizada na Urbis e a segunda mais próxima do centro da cidade.

Outras duas escolas que tivemos também considerável participação foi o Centro Educacional Dinâmico, unidade de ensino particular, localizada no bairro Santa Felicidade. A instituição recebe alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio e o Luís Heraldo que, assim como o Alexandre Porfírio, é uma das escolas do município mais antigas e atende uma quantidade também significativa de estudantes nos três turnos com a oferta do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e está localizada no Centro.

As duas últimas escolas nas quais os estudantes participaram estão localizadas na área rural. O Polo Educacional Paulo Magalhães localiza-se na Lagoa da Serra e oferta o Ensino Infantil e o Fundamental ano iniciais e finais. O Polo Educacional Evando Mascarenhas, além do Ensino Fundamental, recebe também alunos do infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e localiza-se na região do Roçado Grande. Como podemos perceber nos resultados expressos pela tabela, o quantitativo dos estudantes dessas duas unidades de ensino que participaram foi bem menor comparado com as demais.

Levando em conta que a nossa preocupação não se restringe apenas ao quantitativo, resolvemos, no processo de análise, considerar a participação desses estudantes, porque entendemos que nosso foco principal se centra em compreender as suas ideias históricas. Por conseguinte, a sua expressão foi o que nos interessou. Claramente, aliamos essa intenção com uma quantidade de dados que nos permitisse uma reflexão substancial do que propomos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa apresentam em comum o fato de estarem cursando o último ano do Ensino fundamental. Dessa maneira, são jovens escolarizados que estão constantemente construindo a sua relação com conhecimento histórico. Em sua pesquisa de mestrado, Castex (2008) aborda sobre a relação entre a juventude e o conhecimento histórico. Referenciada nos estudos sobre os jovens e o ambiente escolar do francês François Dubet. Segundo ela, a investigação desenvolvida por este autor indicou o quanto o espaço escolar é importante tanto para infância como para juventude e que nele não ocorre apenas a reprodução do social devendo ser concebido também “como local de produção da experiência social com o conhecimento” (CASTEX, 2008, p. 30 *apud* DUBET; MARTUCCELL, 1997).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que os participantes dessa pesquisa tratam-se de jovens que estão inseridos em realidades sociais diferentes e que isso tem relação com a forma como lidam com o conhecimento histórico, principalmente quando tratamos de temas difíceis da história do país, como o da escravidão, que geram nos indivíduos sentimentos controversos que muitas vezes nãos são externados no seu aprendizado. Entendemos que

esses fatores precisam ser levados em conta quando buscamos fazer a análise das ideias históricas dos estudantes.

Assim, conversamos com os professores de história responsáveis pelas turmas do 9º ano, em que combinamos como iríamos proceder com a aplicação do instrumental. Com algumas turmas, foi possível participar de uma aula pelo *meet*. Na oportunidade, apresentamos aos estudantes a pesquisa, os objetivos e esclarecemos as dúvidas, conforme fossem surgindo e em seguida encaminhamos o *link* com o questionário e estabelecemos o prazo para a devolutiva.

Em outras turmas, as professoras expuseram as dificuldades dos estudantes com os formulários feitos por meio do *google forms*, sugerindo que fossem postados na plataforma Bravo (adotada pela Secretaria de Educação para as aulas remotas nas unidades de ensino do município). Uma vez que, por essa ferramenta, teríamos garantia da devolutiva. Assim fizemos e, de fato, o retorno das respostas pela plataforma foi maior quando comparado com os do formulário do *google.*

Já na segunda etapa, deparamo-nos com a notícia de que as aulas remotas seriam suspensas, bem como as atividades pela plataforma, devido ao retorno semipresencial, o que tornou o processo de aplicação do instrumental ainda mais complicado. Visto que esse retorno foi marcado inicialmente pela reaproximação entre os estudantes e o ambiente escolar, juntamente com as estratégias exigidas para a segurança dos estudantes, professores, outros profissionais que fazem parte do ambiente escolar. Por isso, respeitando o pedido das professoras responsáveis pelas turmas, foi dedicado algum tempo para o desenvolvimento de atividades que visavam essa reaproximação. Outro fator foi o período de provas, fechamento de unidades. Considerando esse conjunto, tivemos que esperar o melhor momento para a aplicação da segunda etapa.

Resolvidas essas demandas, foi possível marcar o dia em que iríamos à escola aplicar a segunda etapa. Nessa fase, relembramos os estudantes sobre a pesquisa e seus objetivos. Por ser de forma presencial, levamos o poema “Vozes–Mulheres” [3]de Conceição Evaristo. Intentamos por meio dele fazer uma discussão inicial com os estudantes que, em sua maioria, demonstraram um certo desconforto em saber que o debate envolveria a relação entre o racismo e a escravidão.

[3] Poema retirado do *site*: LiteraAfro. Fonte: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres.

2.1.1 Análise da primeira etapa do instrumental

Explicitados os caminhos percorridos na aplicação dos instrumentos nas primeira e segunda etapas. Apresentaremos nesta seção a análise dos dados referentes à primeira etapa do instrumental. Conforme avançamos no processo analítico, a nossa intenção foi perceber o que os estudantes sabiam sobre o passado da escravidão africana no Brasil e principalmente os sentidos que atribuíam a essa temática. Para isso, levamos em consideração tanto o conhecimento substantivo expresso, bem como a sua articulação com os de segunda ordem, como explicação, empatia, narrativa, significância e evidência, competências específicas do pensamento histórico que devem ser evidenciadas na compreensão que os estudantes possuem dos conceitos substantivos, especificamente aqui o da escravidão africana.

Todavia, por mais que buscamos na análise perceber se essa articulação é feita pelos estudantes, não tomamos as suas respostas sobre viés do certo ou errado. Ao contrário, problematizamos as suas ideias apresentadas sobre esse tema a fim de perceber como pensam historicamente esse passado, qual o sentido atribuído.

A primeira etapa foi constituída por seis questões construídas mediante o uso de fontes diversas como imagens, documentos, trechos de textos historiográficos. A análise transcorreu conforme os passos preconizados pela análise de conteúdo. Dessa forma, primeiramente, atentamo-nos em descrever essas respostas em quadros que foram construídos para cada questão. Após essa etapa, concentramo-nos na leitura flutuante dessas respostas, a fim de nos familiarizarmos com essas escritas. As leituras posteriores foram realizadas visando perceber as recorrências e especificidades presentes nas respostas dos estudantes. A partir delas emergiram as categorias e subcategorias como veremos adiante.

2.2 Seleção das imagens pelos estudantes sobre o passado escravista: o que as escolhas indicam:

Nesta seção, discutiremos os resultados referentes à primeira questão que apresentava o seguinte enunciado "*Imagine que na sua escola está acontecendo um concurso de redação com o tema "escravidão africana no Brasil"* ***escolha e marque duas imagens*** *que ajudariam você a escrever sua redação".* Para realizar esse exercício imaginativo, disponibilizamos para os estudantes um conjunto de 09 (nove) imagens referentes ao passado escravista[4] e dentro

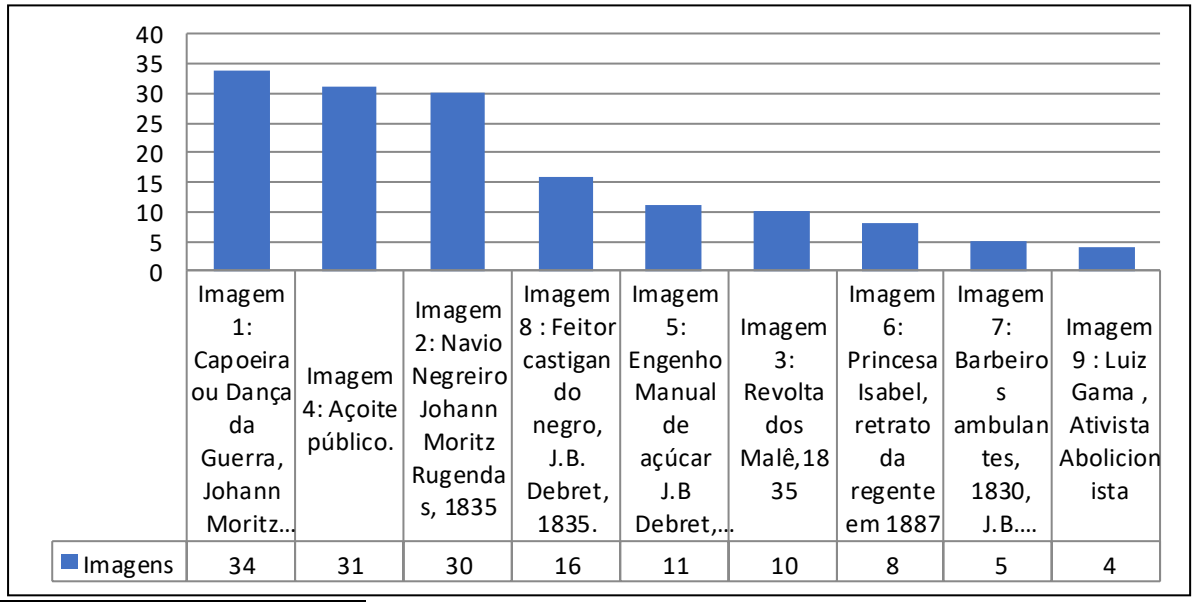
[4] Ver: Apêndice 1

desse universo buscamos selecionar aquelas que representam uma gama diversificada de situações e que possibilitassem aos estudantes abordá-las em suas explicações.

Assim, nossa preocupação foi selecionar imagens que representassem dimensões das relações escravistas voltadas para a prática cultural, às relações de trabalho, as que tratavam das formas de castigos e punições e de captura dos escravizados. Dentre as nove imagens, quatro são de autoria de Jean Baptiste Debret, dentre elas estão: *açoite público, barbeiros ambulantes (1830), feitor castigando negro, engenho manual de açúcar (1822).* De autoria de Johann Moritz Rugendas disponibilizamos duas, são elas: *capoeira ou dança da guerra (1825) e navio negreiro (1835).* Incluímos também uma referente à revolta do Malês (1835) e de agentes históricos como a Princesa Isabel e Luiz Gama[5].

Verificamos que alguns estudantes não seguiram o que foi proposto na questão no sentido de escolherem as duas imagens, procedendo dessa forma com a escolha de uma ou mais de duas imagens. Tendo em consideração esse ponto, resolvemos fazer primeiramente o levantamento geral dessas escolhas e para isso abarcamos todas as seleções. O nosso intuito foi perceber, dentre as nove imagens disponibilizadas, as que compuseram a maioria das escolhas, tanto em primeiro, como em segundo lugar, bem como aquelas que tiveram menos adesão. Essa questão foi respondida por setenta e quatro (74) estudantes, ou seja, apenas um estudante não respondeu. Considerando então todas as setenta e quatro (74) escolhas, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 — Levantamento geral das imagens selecionadas pelos estudantes



[5] A maioria das imagens utilizadas na questão foram retiradas de diferentes *sites* cujos endereços constam nos anexos, com exceção da imagem 2: Navio Negreiro de Johann Moritz Rugendas (1835) que foi retirada do Dicionário da Escravidão e Liberdade organizado pelos autores Lília M. Schwarcz e Flávio Gomes (2018).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como podemos observar no gráfico1, todas as nove (09) imagens disponibilizadas fizeram parte das escolhas dos estudantes. Entretanto, é notória a adesão, em linhas gerais, pelas imagens (1, 4, 2, 8 e 5). Dentre essas imagens, constatamos, como se pode ver, que a **imagem 1: capoeira ou dança da guerra** compôs a maioria das escolhas dos estudantes.

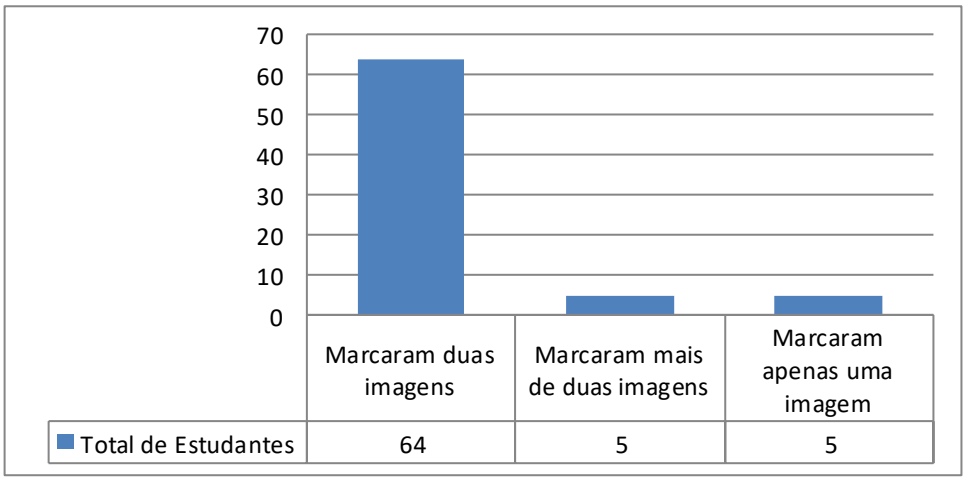
De início, chama-nos a atenção o fato dessas seleções terem sido direcionadas para as produções de Rugendas e Debret. Como sabemos, o conjunto iconográfico produzido por esses autores que nos informa sobre o passado da escravidão é extenso e amplamente difundido em distintos espaços, não com a mesma intensidade, sendo que algumas obras são mais conhecidas do que outras. A presença dessas produções é significativa, por exemplo, em um dos ícones da cultura escolar, o livro didático.

Esse direcionamento inicial das seleções nos mostra o quanto essas imagens exercem influência na forma como os estudantes pensam historicamente a escravidão africana no país e, consequentemente, o sentido que atribuem a essa temática. Isso porque o elemento estético contido nessas imagens comunica sobre os acontecimentos referentes ao contexto do passado escravista que se torna significativo quando somos conduzidos por nossas inquietações ao interpretar o passado para compreender o presente.

Outro aspecto percebido é que a maioria dessas imagens trazem representadas dimensões que envolvem: o transporte dos escravizados (navio negreiro), o castigo, trabalho e revolta. Com exceção da **imagem 1 capoeira ou dança da guerra** que aborda elementos culturais e religiosos da vida dos escravizados, a qual consideramos importante ter sido inserida pelos estudantes em suas escolhas.

Após esse levantamento geral, que indicou quais imagens aparecem com mais frequência entre as escolhas dos estudantes, explicitamos, na sequência, aquelas que compuseram principalmente as suas duas opções. Para isso, organizamos da seguinte maneira as setenta e quatro (74) respostas que obtivemos nessa questão:

Gráfico 2 — Imagens selecionadas pelos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com os resultados expressos acima, sessenta e quatro (64) estudantes fizeram a escolha das duas imagens, assim como foi solicitado no enunciado da questão. Ao contrário de cinco (05) estudantes, que resolveram marcar mais de duas imagens, quantidade também expressa entre os que selecionaram apenas uma (01), das nove (09) que foram disponibilizadas. Verificamos que dos 64 estudantes que marcaram duas opções, as seguintes imagens apareceram como primeira opção:

Quadro 1 — Primeira opção de imagens selecionadas pelos estudantes

Imagens	**Quant. de estudantes que as escolheram**
Imagem 1: Capoeira ou Dança da Guerra, pintada por Johann Moritz Rugendas, 1825, publicada em 1835	31 (48%)
Imagem 2: Navio Negreiro Johann Moritz Rugendas, 1835.	18 (28%)
Imagem 4: Açoite Público	11 (17%)
Imagem 3 : Revolta dos Malês,1835	02
Imagem 05: Engenho Manual de açúcar J.B Debret, 1822	01
Imagem 8: Feitor castigando negro, J.B. Debret, 1835.	01
Total	64

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode observar no quadro 1, **a imagem 1 Capoeira ou dança da guerra** produzida por Rugendas foi escolhida como primeira opção pela maioria dos estudantes, trinta e um (31), o que equivale a 48% das escolhas. Em seguida, aparecem as imagens **2 Navio negreiro também de Rugendas**, selecionada por dezoito estudantes (18) e a **imagem 4: açoite público** de autoria de Debret, escolhida por onze (11) alunos. Nesse sentido, essas imagens configuraram a primeira escolha desses estudantes.

Com relação às imagens que aparecem como segunda opção, observamos a seguinte configuração:

Quadro 2 — Segunda opção de imagens selecionadas pelos estudantes

Imagens	**Quant. de estudantes que as escolheram**
Imagem 4: Açoite público.J. B. Debret	17
Imagem 8 Feitor castigando negro, J.B. Debret, 1835	12
Imagem 2: Navio Negreiro Johann Moritz Rugendas, 1835	10
Imagem 5:Engenho Manual de açúcar J.B Debret, 1822	08
Imagem 3: Revolta dos Malês,1835	06
Imagem 6: Princesa Isabel, retrato da regente em 1887	06
Imagem 7: Barbeiros ambulantes, 1830, J.B. Debret	03
Imagem 9: Luiz Gama, Ativista Abolicionista	02
Total	64

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que se refere a essa escolha, o quadro 2, chama a atenção ao mostrar que a concentração das escolhas continua sendo nas imagens de Rugendas e Debret já indicando, em certa medida, uma compreensão desse passado. Das produções de Debret, as que retratam as cenas de castigos, punições e o trabalho no engenho foram as mais selecionadas. No entanto, reiteramos que **capoeira ou dança da guerra,** de Rugendas, é a que mais aparece em primeiro lugar, seguida pelo do **açoite público** de Debret. Veremos que por meio dessas seleções, os estudantes desenvolveram uma série de ideias acerca do que foi a escravidão.

O que chamou a nossa atenção é que, por mais que entre essas duas escolhas estivessem imagens que retratassem aspectos da experiência escrava como resistência, variedade de atividades exercidas, bem como aspectos culturais, a ênfase dada nas explicações recaiu naquelas que retratavam cenas de castigos/punições. Sendo essas outras dimensões apenas citadas ou abarcadas a esse esquema geral presente em algumas narrativas da segunda questão.

Vale ressaltar que as duas imagens mais selecionadas são amplamente disseminadas em distintos espaços sendo, consequentemente, as mais conhecidas pelos estudantes e, portanto, exercem influência na formação do pensamento histórico. Esse debate é proposto pelas autoras Vieira e Schmidt (2015), ao analisarem o uso das pinturas históricas como fonte no processo do aprendizado histórico. Segundo elas, as pinturas históricas possibilitam o acesso “ao registro de representações de uma sociedade em um determinado período” sendo reveladora de “acontecimentos de um momento, servindo como recurso de construção e leituras do passado” (VIEIRA; SCHMIDT, 2015, p. 89).

Sendo assim, as imagens não devem ser abarcadas como representações do real, mas como uma forma de narrar o passado esteticamente, ou seja, um processo rememorativo o qual auxilia na "construção de análises que possam levar a uma interpretação mais plausível do fato histórico ocorrido" (VIEIRA; SCHMIDT, 2015, p.89). Nesse tocante, entendemos que realizar uma leitura histórica das imagens exige de nós o entendimento de que elas expressam a "memória e compreensão de um período histórico" e não apenas são ilustrações de uma realidade a ser apropriada sem que se estabeleça a relação temporal.

No que diz respeito a esse ponto Vieira e Schmidt (2015, p.90) enfatizam que:

> Ao considerar a iconografia pictórica como um elemento de narrativa do passado por meio da estética, pode-se afirmar que ela conduz a uma memória de interpretação do acontecimento. Neste sentido, a cultura histórica, expressa por meio da arte, direciona a memória histórica que é exercida pela consciência histórica, que pode ser lida como a mistura entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectiva do futuro. Isto significa que, ao mobilizar uma lembrança de uma determinada época por meio de uma representação iconográfica, é possível retornar ao passado tornando-o presente, o que nos confere dizer que a narrativa constitui, neste momento, a permanência de tornar presente o passado e mediar a expectativa futura. Quando se vai ao passado por intermédio de uma representação pictórica histórica, elementos que eram do passado podem se constituir o próprio presente, pois são avivados e transformados num resgate de sentimentos, emoções, conhecimentos e também de expectativas, propiciando desta maneira, uma perspectiva nova.

A citação é longa, no entanto, apropriada para que possamos notar que a estetização do passado presente nas imagens ao ser interpretado na consciência histórica articula, temporalmente, o passado, presente e futuro. Torna-se propício enfatizar que esse processo interpretativo ocorre em ligação com a vida prática dos indivíduos, ou melhor, falando das suas carências de orientação que impulsionam à ida ao passado, a fim de que este tenha sentido e significado na vida prática no presente. Só que dificilmente essa ligação pode ser significativa quando as produções imagéticas são tomadas como expressão do real, como já salientamos, e abarcadas sem que se tenha em conta elementos tais como os contextos, as intenções e finalidades de suas produções.

As produções desses dois autores são diversificadas e, como já sabemos, eles, por meio de seus pincéis e de suas anotações retrataram, enquanto artistas viajantes, diferentes aspectos da vida cotidiana no Brasil. Entre as suas diversas observações, estão incluídas uma extensa produção iconográfica que nos informa sobre a escravidão, principalmente acerca das formas de vivência dos escravizados e libertos, com destaque para distintas dimensões que evidenciam a dinâmica das relações escravistas.

As duas imagens de Rugendas foram selecionadas, com destaque para a capoeira ou dança da guerra, que foram a primeira opção da maioria. É importante salientar que essas imagens foram articuladas de maneira distintas nas explicações/justificativas apresentadas na questão 02, expressando, assim, diferentes sentidos históricos. Como, por exemplo, a imagem 1 foi interpretada tanto como uma expressão cultural trazida com os escravizados durante a travessia forçada, em alguns casos, apontando até a sua permanência no cenário cultural do país na atualidade. Outras focaram na sua prática, enquanto uma forma de resistência desenvolvida pelos escravizados, em especial, como forma de ajudar a se defenderem da violência dos senhores.

É notório que as imagens que fogem desse esquema capoeira/transporte/castigos/punições e trabalho foram opção de uma pequena quantidade de estudantes, como é o caso da imagem 7 **barbeiros ambulantes** e a 9 de Luiz Gama. Vale salientar que essas imagens são menos difundidas quando comparamos com as que foram mais selecionadas.

Acreditamos que muitas dessas imagens, em algum momento, já foram vistas pelos estudantes, seja através da cultura histórica ou da cultura escolar, expressando percepções históricas acerca do passado do Brasil e podem ser encontradas em livros diversos, especialmente livros didáticos. Estão presentes nas mídias sejam em vídeos do *Youtube*, séries, aberturas de novelas dentre outras formas de disseminação.

Sites contendo conteúdos históricos são constantemente consultados pelos estudantes, sejam por razões pessoais ou voltadas para as pesquisas escolares. Dessa forma, partimos do pressuposto que, em menor ou maior profundidade, essas imagens são conhecidas pela maioria dos estudantes e são elementos que interferem no significado que é atribuído aos processos históricos. Sendo assim, chama-nos a atenção não somente as imagens mais selecionadas, mas também aquela que foi pouco escolhida entre os estudantes como é o caso do retrato do ativista abolicionista, Luís Gama.

De acordo com Albuquerque (2018), a trajetória desse agente histórico é um dos exemplos de como o movimento abolicionista constituiu-se também por meio de lutas empreendidas por “lideranças negras” que direcionavam a sua preocupação na luta contra o sistema escravocrata.

Para Albuquerque (2018), a atuação ensejada por Gama foi incisiva, principalmente na defesa judicial dos escravizados que “recorriam com as mais diferentes contendas, inclusive aqueles interessados em reivindicar cartas de alforria para si ou para os seus” (ALBUQUERQUE, 2018, p.329) e ao mesmo tempo foi ampla ao denunciar como jornalista e

literato a sua posição contrária à sociedade escravista, apontando inclusive a sua ilegalidade, apoiado na lei 1831 que proibia o tráfico transatlântico.

A relevância de Gama foi reconhecida por distintos setores na sociedade, nos quais ele estabeleceu diálogos, o que é um indicativo da sua "habilidade para agir em diferentes arenas políticas e mobilizar sujeitos distintos na luta contra a escravidão" (ALBUQUERQUE, 2018, p.329). É importante destacar que Gama foi um escravizado após ser vendido por seu pai. Foi durante esse tempo que ele conseguiu se alfabetizar e, em seguida, reconquistou a sua liberdade.

Inferimos que a pouca escolha da imagem, referente a esse agente histórico por parte dos estudantes, pode significar que a abordagem desse passado em sala de aula necessita ser realizada de maneira que sejam evidenciadas também trajetórias como essa, a fim de que os estudantes desconstruam a visão unificada na qual as ações dos escravizados são reduzidas a subalternidade. Nesse intuito, a imagem de Luís Gama, bem como as lutas empreendidas por ele fornecem caminhos potentes para compreender como a resistência escrava e o movimento abolicionista no Brasil foram complexos, envolvendo a participação ativa dos indivíduos, inclusive escravizados e libertos.

Entendemos que a pouca concentração das escolhas pela imagem de Luís Gama em comparação com as que representam situações de castigos, punições ou trabalho contribuem, como já afirmamos, para a construção de uma imagem única do que consistiu a experiência escrava no Brasil. Essas representações, quando internalizadas, acabam interferindo, por exemplo, no olhar que direcionamos no presente para a população negra na sociedade e que dificulta, inclusive, no enfretamento do racismo estrutural. Nesse sentido, trabalhar com referência de trajetórias de homens e mulheres negras que ensejaram lutas importantes na sociedade escravista pode ser um caminho potente, tanto para a compreensão desse passado, como também para interpretarmos as mudanças ocorridas e as continuidades no presente.

Não podemos esquecer que, assim como textos escritos, as imagens também possuem uma forma própria de narrar o passado, transmitindo assim uma série de significados. Para tanto, refletidas como fontes históricas, é preciso que o olhar que dirigimos a elas seja orientado para uma leitura contextualizada e problematizada. Para ocorrer tal leitura, faz-se necessário estabelecermos alguns questionamentos que envolvem saber quem as produziu, em qual contexto e quais os interesses envolvidos. Ao estabelecermos tais indagações, as transformamos em possíveis evidências e não como representantes de um passado pronto e distante das nossas indagações no presente.

Segundo Schwarcz (2018), a iconografia sobre a escravidão no Brasil é complexa e extensa. Elaborada por viajantes estrangeiros que expressaram concepções de mundo diferentes daqueles que retratavam. Esse acervo iconográfico apresenta, segundo afirma a autora, elementos que compuseram as vivências de diversos indivíduos no Brasil, com destaque para inúmeros elementos como "roupas, costumes, arquitetura, formas de governo e de lazer, hierarquias, práticas religiosas e culturais" (SCHWARCZ, 2018, p.43).

Essa multiplicidade de elementos fornece informações sobre o passado escravista. Contudo, não devem ser abarcados como afirma Schwarcz (2018) apenas como ilustrações, visto que interesses, intenções e imaginação certamente estão inseridos nessas produções. Assim, a postura que devemos ter mediante a análise dessas imagens deve ser ao mesmo tempo de confiança e desconfiança, uma vez que essas produções, ao retratarem diferentes dimensões da escravidão, exigem que tenhamos uma leitura criteriosa e que considere fundamentalmente:

> Situações não diretamente destacadas pelos artistas; inquirir sobre pequenos sinais que são antes sintomas da escravidão: olhares trocados, insinuações de violência, bem como práticas que o senhor e o artista nem sempre conheciam ou compreendiam. (SCHWARCZ, 2018, p.43)

É preciso também estabelecer problematizações que buscam articular as produções iconográficas com informações quanto à "autoria, contexto e o tipo de encomenda que estão por detrás das iconografias" (SCHWARCZ, 2018, p. 41), ultrapassando somente o que está dado e, sim, perceber as possibilidades de interpretar o passado expresso por meio delas. Dessa forma, não podemos esquecer a influência que o estético exerce na maneira como olhamos para as imagens e que, conforme são disseminadas por meio de livros, revistas, *sites*, vídeos, produções de novela dentre outros, espaços acabam por fixar concepções sobre os processos históricos.

Com relação à escravidão, podemos observar o quanto existe um arcabouço iconográfico extenso, produzido por diferentes autores e que essa postura de indagação perante as fontes iconográficas deve fazer parte também do trabalho a ser realizado pelos estudantes. Entendemos que as imagens selecionadas pelos estudantes podem expressar qual tipo de ideia que possuem sobre o passado da escravidão, como no caso da imagem sobre a capoeira nos permite afirmar que a ênfase dada a ela nas escolhas expressa o entendimento por parte dos estudantes de que, na sociedade escravista, sua prática fazia parte do cotidiano dos escravizados e que seu desenvolvimento foi consequência desse processo.

É importante ressaltar que as escolhas se pautaram também nas imagens sobre as punições, as formas de trabalho e castigos. Essas seleções indicam que os estudantes interpretam o passado da escravidão dando centralidade a esses aspectos que, em certa medida, contribuem para a construção de uma visão única dos escravizados no Brasil.

Esse mesmo ponto é identificado por Simam (2005) em sua pesquisa sobre as representações de algumas crianças a respeito da escravidão negra no Brasil. A autora solicitou, após trabalhar a temática com as crianças, que elas, por meio de desenhos e frases explicativas, representassem o negro e seu modo de vida. Com base nos resultados alcançados com essa atividade, Siman afirma que "a grande maioria das crianças relacionou o negro à escravidão" e esta representada de modo geral "a violência física no âmbito do trabalho" (2005, p. 355).

Ainda de acordo com Siman, foi possível verificar que as cenas reproduzidas nos desenhos das crianças, em sua maioria, faziam referência aos instrumentos utilizados durante os castigos e as punições, compondo elementos centrais de suas ilustrações. Nessas cenas, os escravos aparecem apanhando e o feitor obedecendo aos comandos do senhor branco, fato que, no entender da autora, expressa a compreensão dessas crianças do funcionamento dos castigos, indicando que "não há, por parte das crianças, a expressão da existência de leis regulando as relações ente o senhor e o escravo tudo se resolve no âmbito do privado" (2005, p.356).

Para autora, o foco dado a esses aspectos acima descritos evidencia que as crianças que participaram do estudo apoiam as suas representações em imagens canônicas, como por exemplo a do açoite público, que aparece sendo aludida nos desenhos. Aproximando da análise das escolhas feitas pelos estudantes, notamos que essa mesma centralidade pode ser percebida e que elas podem expressar um direcionamento inicial das ideias dos estudantes acerca do que foi o passado da escravidão em que a violência e as relações de trabalho são abarcadas como uma maneira de reforçar o sofrimento dos escravos o que corrobora a visão de sua vitimização na qual outras dimensões de sua experiência não são mencionadas.

Questão 2: Justificativa e explicações dos estudantes sobre a escravidão africana no Brasil

Na questão 02 *"Justifique por que escolheu essas imagens e como elas te ajudariam a explicar sua ideia acerca do que foi a escravidão africana no Brasil"* analisamos como os estudantes articularam em suas justificativas/explicações as imagens selecionadas na primeira questão. Como já salientamos, alguns estudantes não seguiram o que foi proposto,

selecionando apenas uma imagem ou mais de duas. Entretanto, assim como na Q.01, decidimos também analisar essas narrativas.

A nossa intenção com essa questão foi perceber se e como os estudantes expressam as suas ideias substantivas sobre a temática selecionada a partir da interpretação das imagens referentes a esse passado, e, principalmente, almejamos conhecer como essas ideias são articuladas em suas narrativas de forma coerente, demonstrando compreensão do contexto histórico abordado, principalmente atribuindo significado e sentido à temática. Em linhas gerais, verificamos que os estudantes expressaram suas ideias históricas, escrevendo frases e parágrafos em sua maioria curtos.

Notamos que dificilmente as imagens selecionadas foram abarcadas enquanto fontes entendidas na perspectiva da Educação histórica, como evidência capaz de gerar interpretações sobre uma determinada realidade passada. Diferente dessa visão, as imagens foram concebidas em algumas narrativas, ora como ilustração, ora como descrição dos agentes históricos e de suas ações de forma fragmentada, ou seja, sem estabelecer uma relação mais profunda e problematizada entre suas observações e descrições com o contexto mais amplo em que elas ocorreram.

As imagens, ainda que nos tragam informações sobre dimensões do passado da escravidão africana em nosso país, não são expressões do real, mas uma dentre as diversas formas de narrar esteticamente ou não o passado sendo, portanto, oriundas da cultura histórica nas quais se tornou possível as suas produções que não são neutras. Sendo assim, interpretar historicamente as imagens é ir além do que aparentemente está exposto, associando a essa compreensão os contextos, interesses e intenções que as tornaram possíveis.

Para Vieira e Schmidt (2015), a leitura histórica das imagens, quando encaminhada de maneira ilustrativa, tende a “ignorar o passado” e entendê-lo como “morto”. Postura que difere da percepção de que elas podem nos servir como evidência a depender das perguntas que fazemos e desejamos responder, logo, são ferramentas indispensáveis assim como outros vestígios do passado para a produção do conhecimento histórico.

Conforme nos diz as autoras, é desejável que o olhar direcionado para as imagens seja operado com a finalidade de gerar conhecimento. Esse percurso é atravessado também pela experiência subjetiva de cada indivíduo, ou seja, aquilo que de um determinado passado lhes chama atenção e que adquire significado tem ligação com a sua vida prática.

Assim, interpretar historicamente imagens ou qualquer outra fonte histórica, que nos informam sobre acontecimentos no passado, é ir além do que elas aparentemente nos mostram. Constitui um exercício cognitivo no qual os indivíduos não apenas reproduzem o

que já está posto, mas acima de tudo questionam, contextualizam e tecem inferências. Segundo Vieira e Schmidt (2015, p. 91), faz-se necessário realizar:

> Inferências em torno do que a imagem representa, quando foi criada e para qual uso ou finalidade. As imagens históricas são recheadas de intencionalidades, cabendo a quem irá trabalhar com elas um questionamento e um investigar, a fim de contrapor, argumentar, levantar hipóteses e buscar evidências de fatos que possam ser verificados, refutados e construídos com novas perspectivas de análise, buscando sempre a relação que estas imagens podem ter no passado e presente e de que forma se constituirão em elementos para o futuro.

Ainda de acordo com as autoras, explorar o uso de imagens no ensino de história tem por objetivo "aflorar ideias de segunda ordem" bem como a "interpretação e contextualização" dos conceitos substantivos o que contribui para a formação do pensamento histórico. Com base na análise realizada, identificamos que os estudantes citam em suas narrativas diferentes dimensões que compuseram as relações escravistas no Brasil. Na identificação dessas dimensões, procedemos com a leitura e releitura das produções e, em seguida, na sua digitação. Esse encaminhamento tornou possível identificarmos recorrências e singularidades presentes nessas ideias.

Antes de adentramos propriamente na análise dessa questão, apresentamos a seguir o debate teórico sobre o qual nos pautamos para compreender as narrativas construídas pelos estudantes.

Segundo Rüsen (2010), a história consiste na relação estabelecida entre o passado, o presente e o futuro. A ligação entre essas três dimensões temporais é entendida por ele como "nexo significativo" que ganha sentido por meio da consciência histórica que, a seu ver, cumpre papel fundamental na vida prática dos indivíduos orientando-os temporalmente. Esse olhar direcionado para o aprendizado histórico, como um processo dinâmico que ocorre como uma atividade mental realizada pelo pensamento e articulada na consciência histórica dos indivíduos, contrapõe-se ao entendimento no qual "a tarefa da didática da história" seria de somente transmitir o conhecimento histórico.

O passado torna-se, juntamente com o presente, elemento indispensável para a consciência histórica. Isso porque é a partir da experiência que adquirimos com ele que desenvolvemos a compreensão do presente (RÜSEN, 2010, p.56). A relação dinâmica entre essas duas dimensões temporais ganha o caráter especificamente histórico quando inseridos numa estrutura explicativa narrativa que intenta unir "o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual" (2010, p.56).

Essa atividade mental que se realiza na consciência histórica que busca a interligação temporal para servir como orientação para os indivíduos é concretizada, conforme nos diz Rüsen, através da competência narrativa. Esta, por sua vez, pode ser definida como (RÜSEN, 2010, p. 59, grifos do autor):

> [...] habilidade da consciência para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal. Esta competência geral relativa a "dar sentido ao passado" pode ser definida em termos de três elementos que constituem juntos a narração histórica: a forma, conteúdo e a função.

Como podemos observar na citação acima, a narrativa histórica não se trata do encadeamento desinteressado de acontecimentos que ocorreram no passado. Ao contrário, como salienta o autor, a narração de uma história é o momento em que fazemos a nossa consciência histórica falar e atribuímos sentido à experiência temporal. Como salientamos, essa atividade não surge do nada e está vinculada a estes três elementos: forma, conteúdo e função. O conteúdo tem a ver com a "habilidade para ter experiências temporais" especificamente está atrelado ao olhar que dirigimos ao passado estabelecendo "qualitativamente a sua diferença em relação ao presente". (RÜSEN, 2010, p.59)

O segundo elemento é a forma, que corresponde à necessidade dos indivíduos em interpretar a experiência e através dela construir o "todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo". Por último, a função em que se almeja alcançar "a competência de orientação" que é quando "o todo temporal, com o seu conteúdo da experiência são utilizados, para os propósitos de orientação da vida" (RÜSEN, 2010, p.60).

Sendo assim, a narrativa histórica irá sempre comunicar, tendo em conta esses três elementos: a relação experiencial dos indivíduos com o passado, os significados que atribuem a essa experiência e a orientação temporal que esse percurso provoca na vida prática. A articulação desses elementos é o que faz com que a aprendizagem histórica seja entendida como um percurso formativo que se inicia no seio de nossa vida prática e que retorna a ela nos auxiliando na compreensão histórica da sociedade tanto em termos objetivos como subjetivos.

Vale ressaltar que Rüsen (2010) entende que o aprendizado histórico se trata de um processo dinâmico "em que a pessoa que aprende é transformada, algo é ganho, algo é adquirido-conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos" (2010, p.82). No que diz respeito à aprendizagem histórica, o autor reforça o papel ativo do sujeito na medida em que:

> A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. Este processo pode ser caracterizado por um duplo movimento: em primeiro lugar, é a aquisição de experiência enquanto o tempo prossegue (formulado de maneira abstrata: é a subjetivação do objeto); em segundo lugar, é a escravização do sujeito em relação à experiência (a objetivação do sujeito). (RÜSEN, 2010, p. 82)

Então, essas duas esferas (objetiva e subjetiva) se entrecruzam quando interpretamos e buscamos contextualizar a experiência com o passado. Segundo Rüsen (2010), determinar o que é aprender história não consiste numa tarefa fácil, porque dificilmente podemos "nomear exatamente as habilidades que são aprendidas quando se aprende a história". Para ele, os indivíduos estabelecem diferentes encontros com o passado, mas não se pode afirmar que a aquisição de informações sobre ele é por si só um aprendizado.

Quando se reconhece a consciência histórica como lugar em que se processa a aprendizagem, deve-se, como nos diz Rüsen (2010), ter em mente o papel desempenhado pela experiência, interpretação e orientação. O que se espera é o equilíbrio e a articulação entre essas três dimensões, dado que a experiência com o passado se empobrece quando não interpretada e significada. Para isso, torna-se necessário estabelecer as diferenças entre presente e passado, entendendo que "o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente". Ciente dessas diferenças temporais, busca-se, mediante estratégias próprias do pensamento histórico, interpretá-las, sem se esquecer, contudo, da interligação com o presente e o futuro.

Assim, quando propusemos aos estudantes que tecessem explicações, argumentos e que expressassem o conhecimento sobre os conteúdos históricos, nossa expectativa foi perceber um exercício cognitivo feito a partir de uma leitura contextualizada do passado, em que viesse à tona uma consciência histórico-temporal de percepção das mudanças, continuidades e rupturas. Pois essas percepções nos orientam temporalmente, ajuda-nos a refletir sobre as nossas subjetividades e como nos relacionamos com o grupo social em que estamos inseridos.

Desta maneira, aprender história possui uma função cultural e ética, e não se restringe apenas em saber o que aconteceu no passado. Embora seja necessário o conteúdo experiencial, este só fará sentido quando interpretado e significado pela consciência histórica. Em suma, Rüsen nos lembra que:

> As três operações da consciência histórica e as dimensões da aprendizagem histórica delineadas acima são naturalmente, intimamente relacionadas. Não existe uma coisa tal como uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência; também, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação. Esta coerência representa a complexidade da aprendizagem histórica, a qual possui dois polos, o da aquisição da experiência, por um lado, e o da descoberta de si mesmo nos movimentos mentais da consciência histórica, por outro. (RÜSEN, 2010, p.90)

Essas operações se interligam com os conteúdos históricos quando reconhecemos que eles funcionam como ponte na qual atravessamos, com o intuito de compreender a história. Segundo Ribeiro (2008), é preciso que se tenha em mente que:

> O conceito de aprendizagem histórica se refere aos processos que operam no desenvolvimento do pensamento histórico e na formação da consciência histórica e não a acumulação de dados e informações, datas, períodos, agentes dispersos na temporalidade hermética. Esses processos não são constituídos pelos "conteúdos históricos", mas ocorrem "por trás" destes conteúdos e muitas vezes não são explicitados aos estudantes. (RIBEIRO, 2008, p. 110, grifos da autora).

Ribeiro (2008) parte dessa concepção em sua tese e, ao tomar como referências os estudos realizados pelo campo de pesquisa da Educação histórica, principalmente em Peter Lee, afirma que a associação entre os conceitos substantivos e de segunda ordem são fundamentais para "a aprendizagem do conhecimento histórico, no sentido de alicerçar a formação do pensamento histórico" (RIBEIRO, 2008, p.24). Nessa perspectiva, aprender sobre os conteúdos históricos não significa memorizar acontecimentos de forma desinteressada sobre o passado, mas articular, a partir de uma estrutura narrativa, "dimensões temporais para explicar e interpretar as experiências humanas no tempo" (RIBEIRO, 2008, p. 24).

Sendo assim, conceitos substantivos e de segunda ordem estão inter-relacionados. Sobretudo, porque são indissociáveis quando objetivamos fomentar uma aprendizagem histórica significativa que perspective que os estudantes ao longo do seu processo de escolarização desenvolvam compreensões próprias sobre o passado. Sabendo expressar o que sabem por meio da explicação histórica tecida, de forma consistente em que os sujeitos e suas ações sejam interpretados considerando para isso os interesses envoltos nos diferentes contextos contribuindo para a identificação das mudanças e continuidades na história.

Essas considerações são fundamentais para essa pesquisa, uma vez que entendemos que a compreensão dos estudantes sobre a escravidão africana, evidenciada por meio de suas justificativas/explicações, poderá indicar se eles utilizam ou não de estratégias próprias do

pensamento histórico. Como por exemplo, a narrativa, empatia, evidência e a explicação histórica ao expressarem as suas ideias. Então, a análise perspectivou, no primeiro momento, utilizar como critérios para categorizar as respostas a explicação apresentada pelos estudantes.

A explicação de um processo histórico envolve muito mais do que apenas mencionar os acontecimentos que tenham ocorrido no passado. Entendida como uma das operações mentais imprescindíveis para a formação do pensamento histórico, a explicação histórica deve ser fomentada no processo de aprendizagem histórica. Trazer esse conceito de segunda ordem para a compreensão das ideias apresentadas pelos estudantes, nessa questão, nos ajudará a entender o sentido que atribuem a essa temática e, principalmente, se essa forma de compreensão é expressa através da elaboração de uma narrativa histórica que tem como um dos elementos presentes a explicação histórica.

Evidentemente que, para proceder com essa tarefa, nos deparamos com a necessidade de aprofundar no debate no que concerne tanto a explicação como a narrativa histórica. A fim de evidenciar como ambas carecem ser refletidas conjuntamente como elementos indispensáveis para a aprendizagem histórica, em específico, no espaço contexto escolar, onde os alunos também lidam com os conteúdos históricos. Sobre esses aspectos os autores Ribas *et al.* (2020, p. 102) estabelecem a seguinte concepção:

> Torna-se importante fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com o pensamento histórico, sendo eles mesmos reconstrutores do conhecimento, a ponto de recriarem narrativas acerca do passado e do presente, partindo do pressuposto de que a aprendizagem histórica é multiperspectivada e ancorada na explicação histórica.

Os autores ainda mencionam que a atividade de explicar historicamente está relacionada também com o caráter interpretativo da história que ocorre quando indagamos vestígios do passado e quando esse questionamento nos incita a levantar ou refutar hipóteses. É preciso considerar também que essas explicações vão se costurando a partir do contato que temos na vida prática com o conhecimento da história que, quando associado com o que se aprende na escola, auxilia no desenvolvimento das “explicações, articulando as relações entre presente e passado para um determinado tema, conteúdo ou até mesmo fatos” (RIBAS, *et al.* p.101).

Contudo, a explicação histórica não pode ser reduzida a percepção de que existe uma maneira única de explicar os fatos, na medida em que há diferentes problematizações sobre o passado, o que nos direciona a buscar respostas distintas. É essa concepção que devemos refletir quando intentamos apresentar sujeitos, ações e interesses para explicar processos que

ocorreram no tempo como também relacioná-los de modo significativo com o presente e futuro, visto que é por meio dessa relação temporal que os processos históricos ganham sentido para a nossa vida prática. Refletindo sobre essas questões Ribas *et al.* (2020, p. 100) reiteram que:

> A explicação histórica não é apenas uma narração de forma cronológica, mas sim, uma construção de argumentos históricos explicativos, pressupondo uma análise das ações, dos agentes e do contexto. Em forma de conjunto, analisar as ações e então reinterpretá-las, ressignificando o presente para que se faça uma (re) construção de uma orientação.

Barca (2018) aborda em seus estudos sobre a cognição histórica como os estudantes lidam com as diferentes explicações em História. Segundo ela, a natureza do conhecimento histórico consiste na "multiplicidade de propostas explicativas" o que confere a ela um "caráter de provisoriedade", atributo que também faz parte de outras ciências. No entanto, em História é ainda mais evidente, porque conclusões históricas devem ser concebidas como interpretações que não podem ser refutadas ou confirmadas na verificação dos dados como ocorre em outras ciências (BARCA, 2018, p. 61).

No entanto, Barca nos chama atenção que a provisoriedade do conhecimento histórico não significa a aceitação de quaisquer explicações, porque ainda que essas não possam ser postas como válidas apenas pela determinação de serem ou não verdadeiras, como ocorre em outras ciências, é preciso que sejam colocadas mediante "um esforço de validação intersubjetiva" (BARCA, 2018, p.61). Para a Educação histórica, esse raciocínio tem grandes potencialidades, na medida em que sinaliza como um dos seus objetivos para o aprendizado histórico, como também tarefa cognitiva relevante do pensamento histórico que os estudantes ao darem respostas sobre o passado, ou avaliá-las sejam capazes de considerar sua pertinência, seguindo critérios próprios da pesquisa histórica como, por exemplo, a evidência ao lidar com as fontes. Assim, Barca (2018, p. 62) sinaliza que:

> Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam exercitar um pensamento crítico, de aprender selecionar respostas mais adequadas sobre o real, o passado e presente.

Seguindo essa reflexão, Barca desenvolveu uma investigação com estudantes portugueses cujo intuito foi compreender suas ideias sobre as diferentes respostas dadas a uma questão do passado. Quatro versões foram apresentadas aos estudantes que trazia a seguinte questão: "como se explica o domínio do Oceano índico pelos portugueses durante o séc. XVI?" (BARCA, 2018, p.63). Segundo a autora, de acordo com a análise dos dados, os

estudantes operam em suas respostas com diferentes níveis explicativos. O nível mais presente é o descritivo em que ocorre a descrição dos acontecimentos por meio das informações contidas nas fontes.

Juntamente com o descritivo, Barca identificou também outros quatros níveis nas respostas dos estudantes, o que apresenta um modo descritivo pautado em critérios de verdadeiro ou falso. Aquele onde ocorre a agregação de fatores, alunos que operam com esse modo explicativo entendem que "a existência de diferentes versões deve-se à utilização de diferentes fatores e/ou opiniões de autores" (BARCA, 2018, p.65) e, portanto, resolvem juntá-las numa explicação global. Os dois últimos níveis se diferenciam, uma vez que os modos explicativos recaem na seguinte classificação (BARCA, 2018, p. 68):

> Nível 4. Explicação consensual
> Modo explicativo (causal/racional ou narrativo)
> Interligação de fatores valorizada
> Evidência como verificação da explicação
> Critérios de neutralidade absoluta.
>
> Nível 5: perspectiva
> Modo explicativo (causal/racional ou narrativo*)*
> Interligação de fatores valorizada
> Evidência como confirmação/refutação da explicação
> Critérios emergentes de neutralidade perspectivada.

Partindo dos resultados alcançados nessa investigação, a autora sugere algumas implicações que o trabalho com a explicação histórica tem para a formação do pensamento histórico. Dentre elas está a percepção que trabalhar com diferentes formas de explicar o passado, considerando as indagações que emergem no presente, é fundamental na aprendizagem histórica. O olhar para esse conceito em sala de aula está relacionado com a perceptiva de que os estudantes podem desenvolver compreensões próprias acerca dos processos históricos, incluindo ou não elementos que acreditam ser significantes. Por outro lado, aprender a explicar a história é também um caminho para que se perceba que o conhecimento que elaboramos por meio do ato de narrar deva ser multiperspectivado.

Isso decorre do fato de que, ao considerar a competência narrativa como o objetivo principal para aprendizagem histórica, Rüsen nos indica um caminho para a superação de uma postura enraizada na prática com essa disciplina que é a ideia de que aprender história trata-se da aquisição desinteressada dos acontecimentos do passado pelos sujeitos. Sobre essa discussão, sublinha que:

> Percebe-se que o sujeito, que é realmente o foco da aprendizagem quando se aprende história, somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para experiência histórica, de tal forma, que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas sim e também, sempre construtor do seu conhecimento. (RÜSEN, 2012, p. 50)

Além desse debate teórico exposto acima, realizamos a análise das explicações das imagens nos referenciando em investigações cujo objetivo também foi compreender as ideias históricas sobre os conceitos substantivos apresentados por jovens do ensino fundamental. Nessa perspectiva, destacamos a pesquisa realizada por Castex (2008), na qual identifica e classifica as ideias históricas de alunos do 9º ano sobre o conceito substantivo ditadura militar no Brasil (1964-1984). Em sua investigação, a autora procedeu com a aplicação de questionários com o intuito, inicialmente, de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, realizou um trabalho com essa temática aplicando novamente questões que possibilitassem expressar quais ideias foram modificadas e quais permaneciam.

Para o entendimento e categorização das ideias apresentadas pelos jovens pesquisados, Castex (2008) se baseou nos estudos realizados por Peter Lee (2003) "ao investigar o pensamento histórico de jovens ingleses". Segundo a autora, nesse estudo, Lee estabelece "sete níveis de progressão das ideias históricas" (LEE, 2003, *apud* CASTEX, 2008, p.103). A autora trata desses níveis de forma pormenorizada, indicando que do primeiro até o último, as explicações sobre o passado vão se tornando mais complexas de forma que os estudantes podem iniciar tendo dificuldade em explicar situações no passado, fundamentando suas explicações em ideias confusas bem como nas que entendem o passado como um lugar necessariamente diferente, sobretudo tomando como acepção do que é ou não moderno. Essas ideias podem assentar ainda no foco dado ao presente (LEE, 2003 *apud* CASTEX, 2008, p. 105).

A complexidade dada a esses níveis pode ser percebida quando se busca compreender o passado por meio da empatia histórica, o que significa colocar-se no lugar dos sujeitos que, possuindo as mesmas capacidades que a nossa, tiveram suas ações motivadas por situações específicas do contexto que fizeram parte. O último nível mencionado diz respeito ao entendimento das pessoas do passado e do contexto amplo no qual suas ações estavam inseridas (LEE, 2003 *apud* CASTEX, 2008, p. 106).

Tomando por referência a classificação por níveis desse autor é que Castex (2008) elabora as suas categorias. Tendo em vista as respostas obtidas por meio do seu estudo. Ela verificou as seguintes ideias presentes nas explicações dos alunos sobre o conceito

substantivo ditadura militar: ideias ausentes ou sem nexo; ideias confusas sobre o passado; ideias parciais, pouco complexas; ideias históricas que explicam como as pessoas do passado pensavam e ideias complexas (CASTEX, 2008, p. 107).

Outro trabalho fundamental para que pudéssemos tecer o nosso olhar para as narrativas dos estudantes foi desenvolvido por Aquino (2017) com alunos do ensino médio em Vitória da Conquista. A autora procurou analisar o conhecimento histórico dos estudantes e suas decisões políticas. Parte de seu instrumental teve por intuito identificar o conhecimento desses estudantes acerca da ditadura civil-militar e a democracia no Brasil (AQUINO, 2017, p.116). Considerando as narrativas apresentadas pelos estudantes resultantes da "interpretação e compreensão das situações históricas" foram estabelecidas três categorias: "estruturada, fragmentada e descontextualizada" (AQUINO, 2017, p. 116).

Segundo Aquino (2017), na categoria estruturada, destacaram-se as narrativas que em linhas gerais apresentaram entendimento do conteúdo histórico articulando noções temporais e espaciais. Verificou-se também nessas narrativas o estabelecimento da relação passado/presente. Já na categoria fragmentada foram inseridas as narrativas cuja marca principal, segundo a autora, foi a inconsistência do conhecimento histórico apresentado e no que diz respeito ao tempo percebeu-se que a noção de temporalidade não está vinculada a "descrição consistente dos contextos históricos, personagens e seus interesses" (AQUINO, 2017, p. 117).

Por fim, a categoria trabalhada pela autora foi a descontextualizada. Alguns pontos fundamentais caracterizavam as narrativas inseridas nessa categoria como, por exemplo, a não "compreensão dos fatos e de conteúdos históricos" (AQUINO, 2017, p. 117). Outros aspectos ausentes nessas narrativas chamaram a atenção da autora como o não estabelecimento da relação espacial e temporal bem como "anacronismo e explicação contraditória e confusa sobre o passado e presente" (AQUINO, 2017, p.117).

Ribeiro (2008) ao analisar, em sua pesquisa, narrativas produzidas por estudantes acerca da história do Brasil, também classifica algumas como fragmentadas. Entretanto, diferentemente de Aquino (2017), a autora afirma que esses escritos se caracterizam por apresentarem a seguinte estrutura:

> os acontecimentos são apresentados sem contextualização, encadeando acontecimentos e agentes históricos com poucas (ou nenhuma) informações sobre as circunstâncias de sua atuação, apenas em alguns casos ensaiam explicações do tipo causas e consequências sobre essas ações. Essas narrativas podem apresentar uma concepção bidimensional do tempo; as

> relações entre dimensões temporais são indicadas explícita ou implicitamente como "antes e depois" (RIBEIRO, 2008, p.240).

Seguindo essa descrição geral, a autora definiu três subcategorias: narrativas fragmentadas monotemáticas, fragmentadas bitemáticas e fragmentadas multitemáticas. Na primeira, o foco recai somente em "um acontecimento, período e personagem", enquanto na segunda, o que se nota é "abordagem de dois períodos ou temas" e, por fim, a terceira em que a característica é apresentação "de vários acontecimentos da história nacional" (RIBEIRO, 2008, p. 240-242).

Um aspecto importante dessas produções analisadas pela autora está em como articulam em suas narrativas a questão temporal. Sendo assim, foi mais comum entre as fragmentadas monotemáticas a referência a poucos marcos temporais e não se é percebido a relação entre passado e presente. Já nas narrativas fragmentadas bitemáticas, sobressaiu-se uma noção bidimensional do tempo, em que dois momentos são expostos, entretanto sem a devida "articulação entre os marcadores históricos substantivos centrais de sua narrativa" (RIBEIRO, 2008, p. 241).

Na terceira subcategoria, Ribeiro identificou que a multiplicidade de acontecimentos e eventos citados são expostos temporalmente numa cronologia a partir do uso de datas e expressões adverbiais. Para tanto, vale ressaltar que o mesmo problema no que diz respeito à temporalidade é percebido, conforme nos diz a autora:

> Os acontecimentos são listados sem que haja explicações ou descrições relacionadas aos mesmos [...] caracterizam pela abordagem fragmentada multitemática, apresentando acontecimentos de diversos períodos históricos, porém sem inter-relacioná-los, configurando uma estrutura narrativa do passado histórico em fragmentos de eventos, tempos e atuações de agentes históricos pessoais e sociais (RIBEIRO, 2008, p. 240).

A nossa análise se aproxima em certa medida das pesquisas mencionadas. Por isso, tomamos principalmente como referência a categorização que Aquino (2017) estabelece em sua investigação, levando em consideração as especificidades do nosso estudo. Dentre os setenta e cinco estudantes (75) que participaram da pesquisa, apenas dois (2) não responderam a Q.02 apesar de ter realizado as escolhas das imagens. Neste sentido, o fato de não terem respondido pode ter decorrido dos seguintes fatores: não terem o conhecimento sobre a temática ou talvez não compreenderam o enunciado da questão.

Sendo assim, setenta e três (73) alunos responderam à segunda questão o que corresponde 97,3%. As narrativas produzidas revelaram os diferentes sentidos que esses estudantes expressam acerca da temática. Dessa forma, no primeiro momento, chamou a

nossa atenção as diferentes dimensões do passado escravista mencionadas. Ainda que essas caracterizações tenham sido narradas pelos estudantes de forma fragmentada e pouco articulada com o tempo presente, são indicativas do que conhecem sobre esse passado.

Para identificar essas dimensões, procedemos com a leitura e releitura das narrativas como também a sua digitação. Esse encaminhamento tornou possível identificarmos recorrências e singularidades presentes nessas ideias históricas. Com base nesse percurso, construímos o quadro a seguir no qual sintetizamos essas dimensões e como elas são caracterizadas pelos estudantes em suas narrativas:

Quadro 3 — Síntese das dimensões do passado escravista

Dimensões do passado da escravidão africana mencionadas pelos estudantes	**Características**
Relação entre senhores e escravizados	Essa dimensão aparece em algumas explicações/justificativas e é marcada pela ideia submissão/subordinação dos escravizados e restrito ao ambiente de trabalho. Ou seja, envolvia alguma situação de trabalho.
Castigos e punições destinados aos escravizados	Essa dimensão perpassa por quase todas as outras mencionadas. Ou seja, fica evidente a percepção dos estudantes do caráter violento do sistema escravista. Observa-se que em algumas explicações essa dimensão constitui-se como o foco central da compreensão dos estudantes. Já em outras elas são abordadas como um contraponto da vivência dos escravizados caracterizada também por outras experiências, tais como a prática cultural da capoeira. Ressalta-se a crueldade dessa forma de tratamento o que ocasionava, de acordo com a compreensão dos estudantes, sofrimento aos escravizados. Entende-se que a desobediência aos senhores, erros cometidos durante o trabalho ou a não execução de alguma atividade, como razões que levavam os escravizados a serem castigados. Outro motivo explicitado é o caráter exemplar dessa forma de tratamento. Esse cenário de violência é descrito de maneira superficial e pouco problematizado e transmite a ideia de que a experiência escrava esteve pautada somente nessa dimensão.
Relações de trabalho (Caracterização do trabalho desenvolvido pelos escravizados)	O trabalho é caracterizado sempre como exaustivo, forçado, sem descanso e voltado principalmente para a atividade de produção do açúcar nos engenhos. Entendido também como um ambiente marcado pela presença dominante do senhor. Em algumas explicações junto a essa caracterização é feita a menção de que outras atividades poderiam ser realizadas pelos escravizados, contudo essa questão não é aprofundada.
Resistência	No geral, as explicações fizeram pouca menção às estratégias de resistência engendradas pelos escravizados. Apesar de utilizar o termo como “revolta” e apontar a capoeira como uma estratégia de resistência, esses dois aspectos são citados superficialmente e pouco articulado com o contexto mais amplo da escravidão.
Práticas culturais dos escravizados	Além da sua menção enquanto uma estratégia de resistência, a capoeira foi entendida também pelos estudantes como uma prática cultural própria dos povos escravizados. Algumas ideias chamam atenção como a percepção de que a capoeira teria sido inserida por meio da chegada dos escravizados nos navios negreiros. Por outro lado, há a ideia de que ela teria sido

Dimensões do passado da escravidão africana mencionadas pelos estudantes	Características
	desenvolvida no contexto da escravização no Brasil. Alguns ressaltam a sua permanência no presente como uma consequência da experiência escravista.
Transporte dos escravizados através do navio negreiro	Refere-se principalmente ao Navio negreiro como o marco inicial da escravidão africana no Brasil. Sendo entendido por alguns como início de todos os acontecimentos referente a esse processo histórico. Em muitas explicações, são enfatizadas as condições nas quais essas viagens ocorriam.
Abolição e luta individualizada pela liberdade	Destaca-se a ênfase dada à atuação da princesa Isabel que ao assinar a lei áurea teria colocado fim à escravidão. Por outro lado, é enfatizado o papel desempenhado por Luiz Gama na luta pela liberdade.

Fonte: Dados da pesquisa (2022). [6]

Além de identificar as ideias substantivas apresentadas pelos estudantes sobre a escravidão africana, a partir da questão proposta, tivemos como intenção verificar também como elas foram articuladas nas suas explicações/justificativas. Ou seja, o nosso olhar para as respostas apresentadas pelos estudantes teve como foco aquilo que para a Educação histórica constitui aspecto central na formação do pensamento histórico de alunos ao aprender história: o domínio dos conceitos substantivos atrelado aos conceitos de segunda ordem.

Sendo assim, intentamos verificar não o que os estudantes sabem, encarando explicações pelo viés do certo ou errado, mas como formulam por meio de estratégias cognitivas próprias do pensamento histórico suas ideias históricas sobre a escravidão africana, atribuindo sentido e significado a esse passado através de suas narrativas (RIBEIRO, 2008). Desta maneira, as dimensões apontadas nos quadros aparecem articuladas nas narrativas de formas diferentes. Em vista disso, sintetizamos no quadro abaixo as categorias que foram encontradas tomando por critério as questões tratadas até aqui.

Quadro 4 — Síntese das categorias relativas às questões da escravidão

Categorias	Características
Explicações descontextualizadas	Não demonstra conhecimento substantivo sobre a temática escravidão africana no Brasil. As justificativas das imagens selecionadas estão concentradas nas ideias do senso comum utilizadas para expressá-las e não como fonte que pudesse evidenciar aspectos do passado escravista de forma contextualizada. Nota-se ainda nessas explicações a ausência da relação temporal (presente/passado e futuro).
Explicações fragmentadas	Demonstra pouco domínio do conhecimento substantivo escravidão africana no Brasil. Nessa categoria, as imagens selecionadas também não são

[6] O quadro contém dados da nossa pesquisa. No entanto, referenciamo-nos no modelo apresentado no trabalho de dissertação de NANEZ, Otto Jorge da Silva. Narrativas e conhecimentos históricos substantivos: um estudo com alunos do 9° ano do município de Tailândia/PA. 2019. 187 f. (Dissertação de mestrado) UFPA. Ananindeua 2019.

Categorias	Características
	analisadas como fonte e sim como ilustração da vivência dos escravizados. Os sujeitos e as ações que aparecem nas imagens são compreendidos de maneira genérica. Indicam noção de temporalidade, mas não há consistência descritiva sobre os contextos históricos, personagens e seus interesses.
Explicações fragmentadas Causais	As explicações são feitas por meio da seleção de uma causa como justificativa para as ações dos sujeitos. As relações analisadas nas imagens ainda permanecem tecidas de modo fragmentado sem elaboração consistente entre contextos históricos, personagens e interesses.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como se pode observar no quadro acima, não utilizamos a categoria estruturada, isso porque não encontramos, ao longo da análise, respostas que pudessem ser enquadradas nessa categoria.

Das setenta e três (73) explicações analisadas, vinte e três (23), ou seja, 25,3% foram classificadas como descontextualizadas. O que caracteriza essas explicações é a ausência do conhecimento substantivo sobre a temática apresentada no enunciado da questão. As explicações apresentadas ficaram restritas às ideias do senso comum ou as experiências particularizadas não articuladas na apresentação de elementos do passado, bem como da sua relação com o presente e futuro.

Para esses estudantes, as escolhas dessas imagens se justificam por serem: conhecidas, marcantes, fortes, representativas, importantes e interessantes. Contudo, notamos que suas narrativas ficaram restritas a essas caracterizações, pois não é dada continuidade esperada de argumentos baseados nas situações e nos sujeitos históricos que aparecem nas imagens selecionadas. Ou seja, nessas explicações, os estudantes não apresentam efetivamente ideias sobre o conceito e sim sobre as imagens em termos estéticos e não de conteúdo.

> São imagens **interessantes** que relatam bem a escravidão (E.41)
> Dessas imagens fiz duas escolhas e fiz porque **são imagens muito conhecidas e muito pesquisada** e já as conheço e seria melhor q as outras para fazer esse trabalho. (E.63)
> Pois eu acho que e **são imagens que representou bastante a escravidão no Brasil**, e ficou melhor para entender um pouco como eram as coisas. (E.9)
> (Respostas ao questionário 1, grifos nossos.)[7]

Como é possível observar, os estudantes justificam as escolhas das imagens, no entanto, não atrelam essa justificativa com o conhecimento substantivo. Ao limitarem as suas ideias a essas caracterizações expressam a dificuldade em entender as imagens enquanto fontes históricas que informam sobre o passado da escravidão no Brasil e de interpretá-las de maneira articulada com o conhecimento histórico que já possuem sobre a temática.

[7] Na transcrição das narrativas dos estudantes optamos por manter a grafia conforme eles escreveram, contendo, portanto, erros, abreviações, gírias, etc.

Embora reconheçam que as imagens são “interessantes” para a compreensão do conteúdo em foco, outros estudantes mencionaram como critérios de escolha, o fato de já terem estudado “sobre elas”, o que nos leva a indagar se, ao terem se deparado anteriormente com a fonte escolhida, esse contato foi seguido de uma análise “sobre” a fonte. Outro aluno informa conhecer “um pouco o tema”, mas também não evidencia esse conhecimento por meio de uma narrativa. O terceiro indica alguma possibilidade de estabelecer vínculo entre a fonte e o conceito - "me ajudaria a fazer um trabalho melhor" -, levantando a dúvida se na realização da tarefa proposta ele conseguiria usá-la como evidência.

> Escolhi essas imagens **porque estudei sobre elas** e **achei interessante**. (E.46)
> Porque **são marcantes na história**, me ajudaria muito pois **eu tenho um pouco de conhecimento sobre o tema escolhido**. (E.50)
> Escolhi elas por **serem um tema fácil e já estudei sobre**. Com isso me ajudaria a fazer um trabalho melhor. (E.31) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Como vimos, a capoeira foi a mais selecionada. Verificamos a justificativa de sua escolha nas narrativas a seguir:

> Bom, eu escolhi a capoeira **porque é uma atividade que muintas pessoas praticam** e que **já conhecemos muito** e que é um assunto mais interessante e fácil. (E.17)
> Eu escolhi essas imagens, porque gostaria **que nessa redação estivesse um esporte e um pouco de tristeza** e é por isso que elas me ajudariam bastante. (E.54)
> Minha **escolha sobre dança sobre capoeira a capera e uma dança e uma coisa muito boa ja teve em minha escolha participei algumas vezes e gostei**. (E.64) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

De acordo com essas respostas, vimos que os estudantes conhecem a capoeira, explicitando as situações em que tiveram contato com essa prática cultural, como no caso do (E.64) que afirma já ter “praticado na escola”. Para o conhecimento histórico, essa aproximação com a vida prática é importante. Segundo Rüsen, a narrativa histórica pode ser entendida como uma prática cultural antropológica, ou seja, um processo da “consciência humana” e que faz parte da estrutura do conhecimento histórico e tem a ver com a nossa necessidade de interpretar o fluxo do tempo. Logo, narrar historicamente consiste:

> Como um ato de fala no contexto da interação da vida prática humana, e porque essa interação não pode ser pensada de forma que cada ator envolvido tenha perdido sua capacidade de julgamento desde o início, quando se trata de se orientar culturalmente nos acontecimentos do tempo e no trato com os outros. (RÜSEN, 2012, p. 41).

O que o autor está nos dizendo é que, ao narrar uma história, os indivíduos não o fazem de maneira deslocada da sua experiência na vida prática. Diferentemente, a sua realização se dá através dela e isso é indispensável para que fatos históricos sejam interpretados e significados por eles, tendo assim sentido em suas vidas. Desta forma, concordamos com Ribeiro (2008) que, também referenciada em Rüsen, nos diz que o "conhecimento histórico se expressa em forma de narrativa", esta, por sua vez, encontra-se presente na cultura histórica que envolve tanto a produção científica, como também o espaço em sala de aula no trato com essa disciplina, em que:

> Os estudantes são convidados a usar diferentes formas discursivas para recuperar o conteúdo aprendido, explicar contextos, causas e consequências de fatos e processos históricos e algumas vezes para tecer considerações pessoais sobre a "história", atividades que, em maior ou menor, ocupam o cotidiano das aulas de História na educação básica. (RIBEIRO, 2008, p. 138)

Atividade narrativa está intimamente ligada à formação do pensamento histórico, porque ao passo que narramos a nossa experiência com o passado, a fim de atribuir sentido, realizamos uma atividade mental que se concretiza com o auxílio das "operações do pensamento histórico" (RIBEIRO, 2008, p.139). Vale ressaltar que as narrativas sobre o passado são múltiplas e fabricadas com intenções diferentes, isso quer dizer que ela convive "com outras formas de atribuição de sentido construídas no mundo social" (RIBEIRO, 2008, p. 139).

Segundo Ribeiro (2008), quando se estabelece esta assertiva de que as narrativas se diferem, a finalidade não é acreditar que somente aquela por meio de operações mentais promove a interpretação do passado com base em evidências válidas, situar essa diferença tem por objetivo que se entenda o seguinte:

> A variedade de experiências humanas produzem diversos sentidos de passado e a maior parte dá origem a narrativas pautadas em "outras racionalidades" como os mitos, a propaganda, a ficção literária, cinematografia, as artes em geral. Não se trata aqui de criar uma oposição e realizar uma defesa da narrativa histórica como a "grande narrativa" do passado, portadora de uma verdade incontestável, mas sim, do consenso de que nem todas as narrativas são históricas, porque nem todas serão consistentes, confirmadas e passíveis de refutação por evidências disponíveis. (RIBEIRO, 2008, p.139, grifos da autora)

Para o aprendizado histórico, a narrativa desempenha então papel fundamental. Ela deve fazer parte do percurso do aprendizado histórico e ser entendida como um conceito que estrutura esse aprendizado. Gevaerd (2009) enfatiza que a narrativa histórica consiste tanto

em uma forma de aprender como ensinar e que, ao produzi-la, os estudantes também estão fazendo um exercício de interpretação do passado o que faz com que sua produção seja pensada "como um componente significativo do pensamento histórico" e por isso promove mudanças no raciocínio mental dos sujeitos.

Assim, lidar com as narrativas históricas, fomentar sua construção não é um percurso que consiste "em um fim em si mesmo" elas denotam "um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica" (GEVAERD, 2009, p.67). Nesse sentido, não interessa pensar se elas apresentam ideias certas ou erradas, não é essa polarização que nos interessa, mas a percepção que os sujeitos expõem por meio dos conteúdos históricos. A compreensão que possuem do passado utilizando para isso de uma noção temporal consistente em que os fatos e acontecimentos adquiram sentido e significado em suas vidas e, mais do que isso, que os possibilite pensa-los também tanto no presente como no futuro.

Nessas explicações, que denominamos de descontextualizadas, entendemos que as imagens foram selecionadas tendo como ponto de partida a relação pessoal desses sujeitos com elas. Principalmente quando dizem que já as conhecem, ou que representam o aprendizado e até mesmo como no caso da imagem sobre a prática da capoeira no contexto da escravidão, escolhida por ser uma dança e esporte conhecidos pelos estudantes. No entanto, essas explicações ficaram restritas ao campo de suas experiências e necessariamente não explicitaram por meio de uma narração consistente como essa prática liga-se ao passado escravista.

Além disso, a falta de argumentação de cunho mais eminentemente histórico pode nos levar a inferir que esses alunos, embora partam de suas vias práticas para escolha das imagens, não veem relação entre o conhecimento histórico e suas vidas. Uma vez que afirmam conhecer a dança, mas não indicam conhecer seu aspecto de resistência contra a escravidão.

Achamos pertinente o fato de iniciarem sua redação utilizando os critérios citados, mas seria interessante se articulassem esse olhar com a interpretação das fontes escolhidas, como no caso do terceiro exemplo em que a estudante acentua que **as imagens representam bastante a escravidão no Brasil e consequentemente seu uso a ajudaria entender como eram as coisas,** entretanto não dá seguimento a seu raciocínio a ponto de explicitar sua ideia. As imagens selecionadas são tomadas como provas de um passado fixo, como nos diz a (E.23): "Essas imagens em minha opinião são as mais próximas da realidade desses indivíduos no Brasil".

De modo geral, as explicações que inserimos nessa categoria apresentam em comum a ausência de temporalidade, elemento indispensável na narrativa histórica. Entendemos que a reflexão no aprendizado histórico sobre a temporalidade envolve a percepção de que a sua construção se dá no transcorrer das nossas vidas. Portanto, lidar com datas, períodos e estabelecer relações entre passado e presente constituem-se ações que cotidianamente fazemos e que se interligam com o universo cultural no qual estamos inseridos.

Segundo Ribeiro (2008), o tempo apresenta-se em três dimensões: físico, psicológico e social que estão presentes em nosso cotidiano. Para a autora, o tempo histórico dialoga com as demais dimensões e seu entendimento é indispensável para a aprendizagem histórica.

Schmidt e Cainelli defendem que "as questões relativas ao tempo e suas formas de apreensão são o centro da compreensão histórica" (2004, p.79) uma vez que, ao lidar com o passado é imprescindível que os estudantes entendam que a sua reconstrução ocorre mediante as questões do presente. As autoras ressaltam que a relação presente e passado constitui-se a partir de duas dimensões: a primeira auxilia na percepção "de que o passado ajuda a explicar o presente" (SCHMIDT; CAINELLI 2004, p.76). Essa maneira de lidar com a História contribui significativamente para que sejam estabelecidas relações de causa e efeito entre os acontecimentos, interpretando-os mediante articulação com suas vivências no presente com o passado.

A segunda dimensão dialoga com a primeira e refere-se à ideia na qual a relação presente e passado deve concretizar-se com base na "particularidade do próprio passado". Segundo Schmidt e Cainelli (2004), nota-se que muitas vezes a ligação entre essas duas dimensões temporais são feitas de maneira anacrônica em que são estabelecidas ligações com o presente sem que se leve em consideração as particularidades dos contextos no passado. Nesta perspectiva, as autoras tecem as seguintes afirmações:

> Essa conscientização é um meio de aprender a contextualizar determinadas situações da História e evitar analogias duvidosas. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empa tia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.77)

Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam ainda que as noções temporais como as de simultaneidade, mudanças e permanências, que se encontram na vida cultural dos indivíduos, precisam ser trabalhadas também no ensino de história, segundo as autoras:

> O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar os elementos evidenciadores da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 78).

Para nós, essa percepção é fundamental e precisa aparecer nas ideias históricas dos estudantes acerca do passado escravista. Esperávamos que os estudantes, com base nas fontes, abordassem esse processo considerando o seu contexto. Certamente que para realizar essa atividade era preciso que os alunos tivessem o domínio desse conteúdo para que pudessem ultrapassar afirmações resultantes de uma observação imediata e da ideia unificada sobre os agentes históricos e suas ações. Dessa maneira, o que está sendo retratado nas imagens não é explicado com base no conhecimento histórico como uma forma de subsidiar a argumentação e justificar as escolhas.

Outro aspecto que merece atenção é que, apesar de os estudantes afirmarem que as imagens representam a realidade da escravidão e que olhando para elas é possível ver pessoas sendo escravizadas, não utilizam o conhecimento histórico para argumentar e justificar as suas escolhas. Diante do que discutimos acerca da temporalidade histórica, o que esperávamos é que os estudantes incluíssem em suas análises a contextualização das situações ilustradas nas imagens, contextualizando-as e interpretando-as na sua relação com o presente, principalmente estabelecendo comparações, diferenças, continuidades com outros fatos contemporâneos.

Na segunda categoria, foram incluídas as justificativas/explicações que entendemos como fragmentadas. Diferente das que foram enquadradas na primeira categoria, essas narrativas se caracterizam por apresentarem algumas ideias referentes ao processo histórico da escravidão africana. Expressam o entendimento que os acontecimentos, os agentes e suas ações ocorrem no passado. No entanto, citam esse fator temporal sem contextualizá-lo e articulá-lo entre si e com questões do presente.

Constatamos que, em diversos pontos, as explicações dos estudantes a partir das imagens sobre a escravidão africana em nosso país se aproximam de algumas dessas características, especificamente no que tange à falta de organização e articulação dos aspectos abordados com o contexto mais amplo da escravidão. Isso ficou evidente quando os estudantes mencionaram, por exemplo, o tráfico negreiro que é compreendido por muitos como o início do processo de escravização dos africanos no Brasil. Embora alguns tivessem evidenciado as condições em que esse transporte ocorria e o quanto ele era algo “penoso”,

principalmente para os escravizados, esse entendimento não é ligado temporalmente com outras questões citadas, como por exemplo, à prática da capoeira, à utilização massiva da mão de obra escrava na produção do açúcar e nem com as punições e castigos.

Ao produzirem suas explicações desta forma, os estudantes evidenciam a dificuldade em contextualizar aquilo que sabem sobre esse passado numa narrativa histórica. Isso porque, as ideias explicitadas ficam soltas e dispersas. Situações são mencionadas, como aquelas que faziam parte da relação entre senhores e escravizados, para tanto se restringem "em termos de causa e efeito sem desdobramento na temporalidade" (RIBEIRO, 2008, p.240). A ideia transmitida nessas produções é que os escravizados constantemente eram punidos e castigados por desobedecerem ou fazerem algo de errado principalmente no ambiente de trabalho.

Sendo assim, a causa dos castigos e punições se encontrava no comportamento dos escravizados. Embora a violência física tenha se constituído como uma das facetas do sistema escravista que foi largamente utilizada pelos senhores como uma das formas de dominação, é indispensável que a sua lógica seja inserida no contexto em que elas ocorriam, para que não seja reduzida a ideia de que a escravização pautou-se somente nesse mecanismo aceito passivamente pelos escravizados. Por outro lado, ao propor a contextualização dessas ações e dos agentes históricos nelas envolvidas não se quer dizer que as punições não fizeram parte dessa realidade.

Partindo das percepções esboçadas tanto por Aquino (2017) como por Ribeiro (2008), constatamos que as explicações são em sua maioria fragmentadas. Isto é, apresentam-se com pouca contextualização e só em alguns casos são estabelecidas relações com o presente. Contudo elas são desenvolvidas com focos diferentes. Algumas situam a origem da escravidão na chegada dos escravizados através do navio negreiro e, posteriormente, buscam caracterizar o que teria sido sua experiência ao chegarem ao Brasil, com destaque para a prática da capoeira entendida sob dois olhares: primeiro como parte do cotidiano cultural e como uma estratégia fomentada para resistir ao cativeiro; e a segunda que foi mais comum, consiste na visão de que a capoeira foi um produto cultural que teria acompanhado os escravizados durante a travessia e difundida no país. Em consequência da experiência escrava, teríamos a capoeira a qual colaborou para a formação da cultura brasileira.

Na tentativa de caracterizar o que foi a vida dos escravizados no Brasil, duas outras questões ganharam destaque nas narrativas dos estudantes: as relações de trabalho entendidas como exaustivas, forçadas, voltadas para a produção do açúcar. A violência com foco na punição e nos castigos. A referência à luta pela liberdade é feita, porém de maneira bem

simplista e evidenciada quando se busca sintetizar o que foi a vivência escrava, como trabalho, sofrimento, cultura e revolta.

Diante dessas características gerais e nos referenciando na definição apresentada por Aquino (2017), verificamos que algumas explicações fragmentadas mantiveram **o foco no caráter violento da escravidão**. Do total de setenta e três (73) explicações, dez (10) foram agrupadas nessa subcategoria. Nessas respostas, constatamos que os estudantes apresentaram "inconsistência do conhecimento histórico" (AQUINO, 2017). O ponto em comum entre elas foi a atenção dada ao sofrimento, à crueldade, às punições e castigos. Nesse sentido, sempre é ressaltado o fato de que, nas imagens, os escravizados estão "apanhando, machucados e castigados" o que seria um indicativo de que suas vidas teriam sido marcadas exclusivamente pela "crueldade, sofrimento, abusos e as dificuldades". As explicações a seguir exemplificam essas ideias:

> Escolhi essa imagem porque mostra a crueldade que faziam com os negros. (E.2)
> A imagem 4 por que ela retrata um escravo apanhando mesmo sem receber salário ou comida. (E.12)
> Na imagen [imagem] 4 e 8 tem um homem batendo em um escravo e mais dois caído no chão. (E.21)
> Escolhi as imagens 4 e 8 porque mostra as punições que os escravos suporta e também, o quanto essas punições eram um terror) (E. 39)
> Vai ajudar por que eu sei do assunto. A escravidão africana no Brasil foi uma época muito terrível pra pessoas negra. Em todos os lugares principalmente no Brasil. (E.07) (Respostas ao questionário 1).

Vale ressaltar que nessa subcategoria as imagens 4 **Açoite público** e a 8 **Feitor castigando negro** compuseram a maior parte dessas escolhas. De acordo com Campos (2009), essas imagens apresentam detalhes, como no caso da imagem 8 em que ao fundo dela percebe-se a presença de pequenas casas o que poderia indicar "presença da família escrava". Outro ponto que a autora chama atenção refere-se à imagem 4 em que se destaca a presença de outros personagens que observam o ato do castigo e são diferentemente representados no que tange às vestimentas, alguns estão calçados e outros não. A presença de crianças e mulheres carregando uma espécie de tabuleiro na cabeça também não é aludida.

A observação da presença de outros personagens na cena e da forma como eles se portam e se relacionam poderia ajudar os estudantes a inferir sobre a complexidade social que envolvia o contexto da escravidão africana, em que livres, libertos, escravos de ganho, senhores e representantes do estado conviviam nesse espaço. Para (E.12), por exemplo, além de o escravo apanhar ele ainda não recebia salário e nem comida. Essas informações deixam evidente que o estudante possui informação vaga de que o escravo não recebia salário, uma

ideia geral de escravidão. Entretanto, não organiza contextualmente essas informações numa explicação consistente deixando-as soltas em sua narrativa.

A tentativa de enfatizar a subalternização dos escravizados e sua vitimização é tão marcante nessas explicações que notamos que as imagens que tratam de outras dimensões da experiência escravista, como no caso da capoeira, não são necessariamente exploradas, sendo brevemente entendidas como parte da cultura africana. É o caso da resposta a seguir:

> Por demonstra a cultura das danças da cultura africana e o navio negreiro, escravidão foi um tempo de bastante dificuldade, dos negros que foram escravisados e as grandes dificuldades que eles passavam naquele tempo de bastante humilhação e descaso. (E.8) (Resposta ao questionário 1).

Nota-se que (E.8) escolhe a imagem do navio negreiro e da capoeira. No entanto, na sua explicação, essas duas imagens não são articuladas de maneira a evidenciar a sua relação temporal com o passado da escravidão. Nesse sentido, a escravidão teria sido "um tempo de bastante dificuldade, dos negros que foram escravizados" e resume esse contexto marcado pela "humilhação e o descaso". Podemos perceber nessas explicações o esforço dos estudantes em qualificar o tratamento direcionado aos escravizados. O eixo central de suas ideias é que a violência expressa pela humilhação, descaso, abusos, punições e castigos físicos era uma constante na vida dos cativos.

Campos (2009) entende que narrativas cujo foco recaem somente sobre esse prisma favorecem a construção da imagem dos escravizados pela ótica da vitimização. O enfoque principal está na violência; e, no caso especificamente dessas produções, ações violentas eram dirigidas aos cativos sem que a explicação das razões e dos interesses que estavam em jogo naquela época fosse explicitada. A vitimização dos cativos é reforçada quando também não é enfatizado o fato de que essas formas de tratamento não eram passivamente aceitas, ao contrário, a aplicação de castigos e punições passava por um canal de controle do que era ou não aceitável para a época, contando inclusive com denúncia dos próprios escravizados quanto aos exageros cometidos pelos seus senhores.

Para Lara (2018), os trabalhos historiográficos mais recentes sobre a escravidão têm buscado através do acesso a fontes primárias diversificadas desvelar a escravidão a partir do olhar do escravizado. Segundo ela, a intenção é aprofundar as análises com a finalidade de se compreender o funcionamento das relações de dominação, o que exige ir muito além de uma visão dicotômica da sociedade como se fosse formada simplesmente por senhores e escravos. A historiadora assevera que

> Incluir a visão escrava da escravidão redimensionou a abordagem de temas e questões que até então haviam orientado os estudos sobre a escravidão no Brasil. Essa "virada" historiográfica foi marcante e, desde então, os historiadores passaram a prestar mais atenção aos sujeitos históricos – não apenas em senhores e escravos, em geral e de forma abstrata [...] (LARA, 2018, p. 2, grifos da autora).

Esse redirecionamento favoreceu a compreensão de que a sociedade escravista era "complexa, composta por categorias sociais que tinham interesses e lógicas diversos". Foi igualmente importante para que se percebessem as diferenças regionais do escravismo no Brasil, marcadas pelas especificidades da forma como senhores e escravos se relacionavam (LARA, 2018, p.2). Ainda conforme Lara (2018), confirmar que a escravidão foi violenta não basta, por duas razões: primeiro que não é esse o debate que precisa ser feito, visto que toda relação de dominação envolve violência. Sendo assim, o que se almeja é:

> Mais que qualificar a escravidão como violenta é preciso identificar o que caracteriza o domínio escravista e o distingue das demais formas de escravidão. É por isso que, hoje em dia o binômio escravidão e violência já não orienta as pesquisas históricas, que se voltam para diversos outros aspectos da experiência de senhores, escravos, libertos durante a vigência do escravismo e depois dele. (LARA, 2018, p. 3)

Contudo, Lara (2018) nos informa que esse "binômio continua a orientar debates importantes, não na pesquisa histórica, mas em outras áreas". Por esse motivo, a segunda razão pela qual não se pode fazer uma afirmação vaga e pouco aprofundada dessa questão é que, ao simplesmente afirmar que esse processo foi violento sem desvelar e problematizar os contextos em que ele se concretiza, resulta na construção de uma "imagem da escravidão histórica" ligada "diretamente ao uso de grilhões e ao confinamento nas senzalas" (LARA, 2018, p.3). Tal visão pode interferir na maneira como os estudantes compreendem a relação desse passado com o presente, visto que ao pensar historicamente esse processo histórico, pautando-se somente na subalternidade do escravizado, corre-se o risco de que essa percepção seja transposta para a discussão de situações do presente que envolve a população negra.

Para o aprendizado histórico dessa temática torna-se cada vez mais urgente a preocupação de como os estudantes compreendem esse passado. Explicações como esta que enfatizam exclusivamente a vitimização dos escravizados sem que se estabeleçam interligação com outras dimensões de sua vida tem implicações em como refletimos sobre a população negra no presente, visto que esse enfoque na subalternidade, quando não devidamente contextualizado, favorece a construção de uma narrativa na qual os sujeitos históricos exercem papéis determinados. Nesse caso, o escravo é sempre aquele que sofre as mais

terríveis mazelas e que constantemente apanha e é punido sem que as causas e o envolvimento de outros agentes nessas ações sejam mencionados.

Todavia, é importante mencionar que outras explicações também mantiveram a centralidade nos castigos e punições que os cativos sofriam. Denominamos essas explicações como **fragmentadas causais** porque notamos que nelas as imagens são explicadas por meio da seleção de uma causa como justificativa para uma ação. No entanto, as relações analisadas nas imagens ainda permanecem tecidas de modo fragmentado sem elaboração consistente entre contextos históricos, personagens e interesses. Elaboramos essa categoria a partir das respostas dos estudantes que participaram dessa investigação, visto que as categorias elaboradas pelas autoras anteriormente não deram contam de incluir as respostas colhidas nessa pesquisa.

Nessas explicações, notamos que a principal ideia transmitida é que os castigos ocorriam principalmente no ambiente de trabalho e em situações nas quais poderiam ou não envolver os senhores. No total, cinco (05) explicações apresentaram essas características conforme podemos ver:

> Escravos **sendo forçados a trabalhar** e **aqueles que não queria trabalhar ou desobedecia e depois eram castigados** (E.23)
> Porque tem uma pessoa batendo no escravo castigando o escravo. E na segunda imagem também. Ajudaria **mostrando que se o escravo fizessem (fizesse) aguma [alguma] coisa errada era castigado**. (E.27)
> Nessas duas imagens mostram resumidamente o que os escravos passavam, elas me ajudaria **a mostrar o que os escravos tinham que fazer, como por exemplo, trabalhar em um trabalho exaustivo e pesado, fazendo assim com que ficassem cansados, a outra imagem vem mostrando a punição que os escravos recebiam se não fizessem seu trabalho corretamente**. (E.30)
> Marquei a do açoite **pois muitas vezes se um escravo fizesse algo de errado, desrespeitasse seu senhor ele ia pro tronco e apanhava na praça pública para q outros vissem e não fizesse o mesmo**. E a princesa Isabel pois ela assinou o tratado que libertava os escravos chagando no "fim" da escravidão. (E.57)
> Os escravos **eram castigados pelo senhor por causa de um erro ou desrespeito agus [alguns] escravos morriam por não aguentar muito castigo por isso desenvolveu a capoeira para defender** do açoite castigos dos senhores. (E.58) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Podemos afirmar que, nessas explicações, os estudantes tiveram uma preocupação maior em elaborar as suas ideias sobre o que foi a escravidão a partir das imagens. Sendo assim, compreenderam que os castigos eram aplicados quando os escravos: desobedeciam, cometiam algum erro ou quando se negavam a trabalhar. O trabalho exercido é qualificado nessas produções como sendo pesado e exaustivo, espaço em que essas violências ocorriam.

Já nos dois últimos exemplos, os castigos são explicados a partir da relação entre senhores e escravos. Neste sentido, a ideia transmitida é que eles eram aplicados em situações específicas em que o escravo desrespeitava seus senhores ou cometia algum erro. Os estudantes não mencionaram quais seriam as ações consideradas desrespeitosas e se estavam partindo de uma noção de respeito que temos no presente para aplicar ao passado. Contudo, entendemos que, ao sublinhar esse aspecto em suas explicações, tiveram por intuito caracterizar a hierarquia existente nessa relação.

Por outro lado, é importante destacar que a ideia de "erro" e "desobediência" apresentada pelos alunos atribui a culpa pelo castigo ao próprio escravizado e o naturaliza, reforçando a situação de subalternidade, inclusive no tempo presente.

Assim, a autoridade que o senhor possuía é afirmada quando ele castigava o escravo publicamente nos troncos a fim de servir como exemplo aos demais. Essa função "exemplar" que os castigos exerciam é citada na explicação do (E.57) quando assevera que "***ele ia pro tronco e apanhava na praça pública para q outros vissem e não fizesse o mesmo***". O estudante não dá a continuidade esperada a esse fator em sua explicação, fazendo em seguida referência à princesa Isabel e a sua ação ao assinar "o tratado que libertava os escravos". Inferimos que ele deve estar se referindo à "Lei Áurea". Certamente, esses dois pontos se interligam com o passado escravista. No entanto, o estudante não consegue associá-los conjuntamente em sua explicação, fazendo parecer tratar-se de temas distintos, que não dialogam entre si. A abolição é entendida de maneira restrita à ação da princesa Isabel e, portanto, pouco problematizada quanto aos seus desdobramentos tanto para o próprio contexto como para o presente.

Vale lembrar que até aqui, as explicações buscaram reforçar exclusivamente a vitimização e subalternidade dos escravizados, como se estes não fossem capazes de fomentar igualmente espaços de luta e resistência. Nesta perspectiva, a explicação do (E.58) vai contra essa interpretação quando menciona a capoeira como forma de resistência. Segundo ele, os castigos destinados aos escravos eram tão constantes que muitos não aguentavam e morriam e por esta razão a capoeira teria sido desenvolvida como um mecanismo de defesa.

Em linhas gerais, o conhecimento substantivo apresentado nessas explicações ainda é restrito. Essa restrição encontra-se, sobretudo, na ideia de que ser escravo é a todo momento ser submisso e viver constantemente sobre a égide dos castigos, punições e do trabalho forçado. Segundo Campos (2009), narrativas como essas são indicativas da dificuldade dos estudantes em realizar uma leitura mais crítica, complexificada e ampliada das imagens que representam esse passado. Para autora, ainda que outras dimensões sejam percebidas sobre a

vida dos escravizados, o que se vê é a atribuição de significados muito negativos e que funcionam para reafirmar sua vitimização.

Dessa forma, quando estudantes do ensino fundamental precisam pensar sobre a escravidão é nítida a presença de ideias que recaem no que Campos (2009, p. 171) denominou como o "imaginário do tronco" no qual se entende que:

> A vida em cativeiro no Brasil representava exploração, violência, sofrimento e nada mais. Ou seja, enquanto sua condição era de escravo, esses homens e mulheres viviam uma realidade repleta de trabalho exaustivo, repressão, vigilância, castigo, violência e sofrimento. Outras dimensões da vida relacionadas ao tempo livre ou de lazer, às manifestações religiosas, às festas e confraternizações não estão presentes. Além disso, a reação a essa situação só é considerada como enfrentamento baseado em fugas, rebeliões e atos violentos.

Certamente que a escravidão enquanto uma forma de dominação envolve violência. Entretanto, ela deve ser refletida, primeiramente, em suas diversas facetas. Então, situações que necessariamente não envolviam punições e castigos físicos eram igualmente formas eficazes de dominação fomentadas principalmente pelos senhores a fim de manter o sistema escravista. Por outro lado, é indispensável que reconheçamos que, ao lado dessas formas de tratamento, estratégias de resistência eram cotidianamente refletidas e materializadas, tanto através de ações individuais como coletivas por parte dos escravizados.

Desta maneira, entendemos que, para irmos além dessa visão uniforme da escravidão, um dos caminhos é vê-la em sua multidimensionalidade. É preciso pensar também nos diversos locais de produção onde se situavam os escravizados, em suas especializações e, portanto, nos tipos de relações que esses fatores imprimiam. Por exemplo, não é possível estabelecer a mesma relação entre senhores e escravizados das minas ou do engenho com os que exerciam a função de vaqueiro. Além disso, se a violência perpetrada pelos senhores tivesse submetido totalmente outras dimensões dos escravizados, como explicar a forte presença negra em variados aspectos sociais de nosso país nos dias atuais?

Interpretar o passado da escravidão no Brasil caracterizando os escravizados, exclusivamente pela ótica da subalternização, sem interligar aos fatores econômicos, culturais e sociais que agiram conjuntamente para essa condição, nos impede de perceber que esses sujeitos criaram também espaços que davam-lhes outras possibilidades de viver que envolviam a prática cultural, a constituição de laços familiares, práticas religiosas, dentre outras formas de sociabilidade.

Especificamente, nessas explicações dos estudantes os senhores enquanto agentes históricos sociais são citados. Ribeiro (2008) discute essa questão ao analisar as narrativas

produzidas por estudantes do ensino fundamental sobre a história do Brasil. Com esse intuito, a autora parte das proposições dos autores Carretero e Jacott (1977) os quais apontam, a partir dos estudos realizados com os estudantes espanhóis, a necessidade de promover a compreensão que personagens históricos são "agentes da ação e da experiência" tendo em conta ao mesmo tempo "o contexto mais amplo em que suas motivações para agir se efetivaram" (CARRETERO; JACOTT, 1977, p. 92 a*pud* RIBEIRO, 2008, p. 181).

Essa questão está intimamente ligada ao entendimento no qual uma das principais operações mentais do pensamento histórico, que ajuda na compreensão dos processos históricos, tem a ver com a necessidade de realização da empatia histórica que não tem a ver somente em nos colocarmos no lugar do outro. Ela deve ser entendida como uma atividade cognitiva que se pauta tanto na realização que consiste na seguinte ideia: "Algo acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram" (LEE, 2003, p.30). Além disso, o autor enfatiza que a empatia histórica está relacionada igualmente com a disposição em considerar as pessoas do passado, entendendo as suas motivações para as suas ações.

Conforme Ribeiro, partindo da percepção mencionada acima é que Carretero e Jacott (1977) definem três tipos de agentes históricos são eles: "agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais" (2012, p.182). A conclusão a que os autores chegam é que, em suas explicações, os estudantes, ao procurarem definir a causalidade dos eventos históricos, se aproximam de uma "compreensão histórica personalista" assentada como destaca Ribeiro (2008, p.182) "nas ações dos sujeitos individuais como fundamento de suas explicações históricas para os eventos".

A autora enfatiza ainda que nas análises feitas por Carretero e Jacott ficou evidente que:

> [...] as narrativas históricas que circulam no meio escolar têm apresentado os agentes históricos de modo caricatural, enfatizando aspectos personalista e ações maniqueístas, inserindo-os como heróis ou vilões dos acontecimentos. As ações e escolhas e decisões tomadas pelos agentes históricos centram-se em condições individuais e não em fatores sociais e políticos, relacionados ao contexto e às complexidades da experiência histórica, nem tampouco às escolas e interesses da historiografia de colocá-los em tais posições. (CARRETERO; JACOTT, 1977, p. 92 *apud* RIBEIRO, 2008, p. 182).

Segundo Ribeiro (2008), esse direcionamento apresenta implicações positivas, porque auxilia no processo de empatia histórica, visto que favorece a identificação dos alunos com o passado, mais precisamente com as pessoas e o papel social por elas desempenhado. Todavia,

essa percepção do passado quando não dialoga com contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos resulta na "ratificação de representações e senso comum" (2008, p.181) que geralmente reforçam a visão que são as ações individuais que determinam o processo histórico, o que, para a autora, torna-se um entrave para a formação do pensamento histórico.

As mudanças históricas, ao invés de serem entendidas em toda a sua complexidade, são inseridas em explicações causais simplificadas. Não é nossa intenção realizar uma discussão mais profunda no que diz respeito a esse elemento. Entretanto, entendemos que o nosso olhar analítico para as explicações dos estudantes, sobre o processo histórico da escravidão africana, não poderia ser realizado sem nos atentarmos para os agentes históricos citados, procurando refletir sobre as ações e as motivações que os interligam.

Nas explicações, notamos que os estudantes enfocam bastante a forma como os escravizados eram tratados. Como vimos, os castigos e punições, a ênfase no cotidiano marcada pelo sofrimento são aspectos que ganham centralidade nessas explicações. Contudo, na medida em que íamos avançando na análise das explicações, notamos que outras dimensões da experiência escrava aparecem entre as ideias dos estudantes, como por exemplo, a referência ao tráfico negreiro.

Esse aspecto é abordado na narrativa de onze (11) estudantes. Percebemos que a intenção dos estudantes foi traçar o marco histórico para o início da escravidão no país. Nesse sentido, eles enfatizam que a viagem dos escravizados da África para o Brasil configura-se como o início da inserção da experiência escravagista em nosso país.

Identificamos ideias que mencionaram essa questão, na forma de citações rápidas, ou explicações que fazem afirmações simples ao justificar que a escolha principalmente da imagem 2, "navio negreiro" de Rugendas, representa o meio pelo qual os escravos eram transportados, (06 respostas) até justificativas que fazem a descrição das condições em que essas viagens eram realizadas (04 respostas), abaixo exemplificadas:

> Mostra **como era o transporte de escravos**. (E.04)
> O navio negreiro **foi quem trouxe os escravos da África para o Brasil** (E.05)
> Porque mostra **como os africanos eram transportados de um local para outro**. A 1 e a 2 me ajudaria porque representa muito africanos. (E.6)
> Elas **mostram bem como os negros eram trazidos para serem escravizados**. (E.51) (Respostas ao questionário 1,grifos nossos).

Nessas explicações, percebemos que os estudantes não aprofundam as suas ideias do que foi o tráfico de escravos para o Brasil, no sentido de indicar o funcionamento ou seu papel na manutenção do sistema escravista. A partir dessas ideias, constatamos que, para eles, o

tráfico Atlântico consistia somente na maneira como os escravos eram transportados. Em algumas explicações, notamos a tentativa em explicitar que esse transporte envolvia principalmente África e Brasil, como é o caso da (E.05) que utiliza esses dois marcadores espaciais em sua explicação a fim de localizar geograficamente tal processo.

Já em outras explicações, esses espaços não são necessariamente citados, e sim agentes históricos sociais como "negros" e "africanos", conforme podemos observar nas ideias de (E.06) e (E.51). A falta de contextualização dificulta compreender se os estudantes estão se referindo ao transporte desses agentes das diversas regiões do continente africano para o Brasil ou se estão se referindo ao tráfico interno.

Em outras explanações sobre o tráfico negreiro, observamos que os estudantes buscaram apresentar de maneira organizada os acontecimentos. Sendo assim, para as explicações que apresentaram essas características, a chegada dos escravizados do continente africano para o Brasil é considerado o ponto de partida, o início, a origem da escravidão africana aqui, como podemos notar nas frases a seguir:

> Primeiro e contaria **sobre o navio negreiro por ter sido onde foi dado início a muitos acontecimentos.** (E. 29)
> Escolhi essas duas imagens seguidas (2 e 3), **justamente por mostrar o início de tudo que se inicia** com a chegada dos escravos em um navio negreiro para o lugar destinado, **em condições precárias e agravantes para com a saúde, higiene e humanidade das pessoas que ali estavam**. (E.61)
> Escolhi a imagem 2, pois tenho consciência **que os negros eram transportados/vendidos por seus donos através desses navios**. Um navio, **sujo, com precariedade e totalmente desumano. Os negros ficavam a viagem inteira presos por correntes ou senvindo de empregados.** (E.60)
> (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

A partir das explicações acima apresentadas, vimos que, juntamente com a compreensão que o início do processo de escravização no Brasil se deu a partir da chegada dos escravizados, houve também a preocupação dos estudantes em caracterizar as condições que essas viagens aconteciam. Assim, são destacadas as "condições precárias" que de maneira geral consistiam no fato de serem locais sujos, não ter higiene o que era um "agravante para saúde". Apontam também como problemas o fato de que ao longo dessas viagens "os negros ficavam presos por correntes ou servindo de empregados".

Ao centrar o olhar para essas questões, percebemos que as explicações dos estudantes ganham um tom de denúncia ao ressaltarem a precariedade das viagens. Parece-nos, ainda, que seu julgamento acerca delas é pautado em valores contemporâneos, quando citam, por exemplo, o quanto eram "desumanas".

Outra dimensão abordada nas explicações fragmentadas refere-se à capoeira, interpretada pelos estudantes a partir de dois olhares. O primeiro como uma **prática cultural dos escravizados** ou como **parte de seu cotidiano** (14 respostas) e o segundo **como uma forma de resistência** (06 respostas). Essas ideias foram tecidas pelos estudantes com base na interpretação que fizeram da imagem 1 "capoeira ou dança da guerra", de autoria de Rugendas. Lembrando que essa imagem consta no levantamento geral como a mais selecionada, entre as nove disponibilizadas, configurando-se também como primeira opção dos estudantes entre as duas escolhas.

Sendo assim, dentre essas explicações, identificamos que, para os estudantes, a capoeira é entendida como uma dança que faz parte da cultura africana e que foi praticada especificamente pelos escravos. Conforme podemos notar nas ideias a seguir:

> Mostra uma cultura deles (E.4)
> A capoeira ou dança da guerra era uma dança cultural dos escravos. (E.5)
> Escolhi a imagem 1 porque a capoeira faz parte da cultura africana. (E.6)
> Por demonstra a cultura das danças da cultura africana. (E.8)
> Por que essas duas imagens mostram que os negros tinham sua cultura. (E.44)
> A dança a capoeira por que é tipo da cultura africana. (E.68) (Respostas do questionário 1).

Ainda de acordo com essas explicações, a imagem 1, ao retratar a capoeira como uma dança, está evidenciando como era a cultura "deles", "desses povos". Ao citar esses termos, inferimos que os estudantes estejam se referindo aos africanos que vieram para o Brasil na condição de escravos.

> Pois a 1 **representa a cultura**, **desses povos que de certa forma acabou entrando para os costumes do Brasil também**. (E.32)
> A imagem 1 representa **a cultura deles que querendo ou não entrou alguns dos costumes para o Brasil também**. (E.42)
> Porque a imagem 1 representa a capoeira **que tem grande percussão (repercussão) e faz parte da cultura brasileira** (E.53)
> Escolhi as imagens que retratam todas as partes da escravidão, como os escravos também trouxeram cultura. (E.10) (Respostas do questionário 1, grifos nossos).

Enquanto nas explicações anteriores, os estudantes apenas interpretam a capoeira como pertencente à cultura africana e dos escravizados, nessas explicações, notamos a presença de ideias que buscam enfatizar a capoeira como uma prática cultural pertencente aos escravizados e que, consequentemente, acabou adentrando para os costumes e a cultura brasileira. De acordo com Rüsen (2012, p. 71), a construção identitária constitui uma das funções da consciência histórica. Com isso se quer dizer que o processo do aprendizado

histórico envolve também pensar nas questões subjetivas, como também na relação que estabelecemos com outros grupos.

Considerando esse aspecto, entendemos que os estudantes explicitaram em suas respostas certo distanciamento, demonstrado nas frases “cultura desses povos”, “cultura deles”. Nessa direção, ainda que reconheçam a presença da capoeira como uma prática cultural resultante do processo de escravização no país, esse reconhecimento não é acompanhado de uma reflexão mais significativa, impossibilitando a construção de identidades coletivas e individuais ou gerando dificuldades para que isso ocorra.

Além disso, espera-se ainda que a apropriação do conhecimento histórico por parte dos alunos possibilite construir “[...] sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica” (RUSEN, 2007, p.107). Consideramos importante ressaltar não só a questão identitária em si, mas principalmente porque esse tipo de ideia pode levar o distanciamento de causas necessárias e a não compreensão de temas importantes como o próprio racismo.

Em uma dessas narrativas, a ideia explicitada, apesar da pouca contextualização, é que a capoeira foi criada como consequência da experiência escrava. Segundo (E.32), esse aspecto representa o seu aprendizado sobre escravidão e o que ela considera “o lado principal” desse passado. Vale lembrar que as duas imagens selecionadas pela estudante foram as imagens 1 e 2. Todavia, como se pode ver, a sua explicação está centrada na sua primeira escolha.

> Para mim são duas imagens que representam o meu aprendizado sobre, posso dizer que são duas perspectivas, obviamente o lado principal escravidão **e o que pode ter sido derivado como uma cultura que acabou sendo criada** e considero as clássicas (Já conheço elas). (E.32) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

No conjunto dessas respostas, a referência à capoeira foi feita também no sentido de caracterizar como era o cotidiano dos escravizados no Brasil. Visto que sua prática evidenciada na imagem é indicativa, como afirma (E.55), de como “era a vida dos africanos no Brasil”, como eles se “divertiam”. Consistia, segundo (E.69), em um momento de descontração e interação entre homens e mulheres ao aprender dançar e a tocar os instrumentos da época.

> Elas retratam **bem a vida dos africanos aqui no Brasil**, uma mostra como eles se **divertiam**. (E.55)
> PRIMEIRA IMAGEM: Pois **eram uma forma dos homens e das mulheres aprenderem a dança**r, eles também **aprenderem a tocar os instrumentos da época e também as mulheres aprovam para apreciar a dança e a música**. (E.69) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Nesse sentido, ressalta-se a ideia de que a capoeira compôs parte de uma cultura própria dos escravizados, expressa inclusive no seu cotidiano. Ao contrário da maioria das explicações, nessas percebemos que os estudantes se atentaram melhor para a imagem selecionada, percebendo nela a presença também das mulheres, ao participar da roda de capoeira, ainda que não tenha sido indicado o papel que exerciam nessa atividade.

Em linhas gerais, os estudantes se apropriaram desses elementos que aparecem na imagem a fim de destacar o quanto a capoeira "era muito praticada naquele tempo" (E.48). O que sugere como nos diz (E.44) que "os negros também tinham sua cultura". Em comum, essas ideias indicam a tentativa desses estudantes em associar a capoeira como também parte do que era ser um escravo. Ao apontar esse tipo de pensamento, essas explicações, de certa forma, se distanciam da percepção naturalizada de que os escravos somente sofriam e apanhavam o tempo todo sem que houvesse fomento a outras formas de viver e existir.

Segundo Lussac (2013), Rugendas buscou retratar diferentes facetas da escravidão, inclusive a prática da capoeira. Assim, ao produzir a imagem capoeira ou dança da guerra em 1835 e descrevê-la a partir de textos, o artista a define, segundo Lussac (2013), como "uma luta, um jogo, que se pode tornar violento" (2013, p.149). Lembrando que, ao denominar essa prática como violenta, o artista expõe uma visão particular vinculada aos interesses que envolviam as suas produções. Sendo assim, pode não ser a mesma dos homens e mulheres libertos ou escravizados inseridos nesse contexto.

Todavia, Lussac (2013) nos alerta quanto à preocupação do autor em ressaltar a inserção da dança, música e outras interações durante a prática da capoeira, inclusive a presença de mulheres escravizadas ou libertas que trabalhavam no comércio de rua. Em certa medida, esses elementos aparecem nas explicações dos estudantes e são interpretados por eles como parte do cotidiano dos escravos.

Segundo Pires e Soares (2018, p. 137), a capoeira definida "como atividade lúdica e combativa de escravos, africanos e crioulos no Brasil" surge na "virada dos séculos XVIII e XIX". Essa atividade assume diferentes características durante a escravidão e pós-abolição, em que os "maltas", nome utilizado para se referir àqueles que praticavam a capoeira, eram fortemente perseguidos pelas autoridades policiais, acusados no primeiro momento de causar a desordem nas ruas e tendo como punição castigos físicos.

De acordo com os autores,

> Tudo indica que a capoeira surgiu da combinação de diferentes ritos corporais africanos que alcançaram a América pelo tráfico atlântico e se

> condensaram no ambiente urbano escravista, fundamental para sua formação complexa (PIRES E SOARES 2018, p. 138).

A sua prática modifica-se no decorrer do contexto escravista, sendo muito marcada até a metade do século XIX pela chegada de escravizados africanos, especialmente os cabindas que se destacavam na prática dessa atividade. A partir de 1850, com o fim do tráfico atlântico, o que se viu foi o início do que Pires e Soares definem como:

> Processo de crioulização, ou hegemonia gradual de escravos nascidos no Brasil na população cativa. Era início da transição do que chamamos da capoeira africana (escravo) para capoeira crioula (libertos, livres, estrangeiros e brancos) (PIRES; SOARES, 2018, p.139).

Esse movimento de transição não significou o fim da repressão policial à prática, e sim a sua utilização em outras funções. No contexto republicano, em 1890, a proibição da capoeira em ruas e praças públicas passa a constar no código penal. No Rio de Janeiro, segundo Pires e Soares (2018), foi a cidade em que a repressão ao que se denominava como "capoeiragem" foi mais intensificada. De acordo com esses autores, é possível, com base na análise dos processos referentes a essa época, traçar o perfil social dos grupos que praticavam a capoeira. O que se constitui como importante vestígio e nos permite saber se havia a participação de mulheres comparada à dos homens, e estes em sua maioria eram trabalhadores. Muitos que praticavam a capoeira participavam também de outras atividades como o samba, o jongo, essas "relacionadas à cultura negra" (2018, p. 141).

Outo trabalho que apresenta a discussão acerca da capoeira é do autor Bruno Soares Ferreira (2013). Com base na análise da produção iconográfica sobre esse tema, o autor percebe o mesmo que Pires e Soares (2018): de que a capoeira foi se configurando enquanto uma prática cultural híbrida, caracterizada tanto por envolver ao mesmo tempo movimentos de luta como de dança e canto.

Segundo Ferreira (2013), "as primeiras evidências iconográficas sobre a capoeira" dão conta de seu caráter urbano e das perseguições à sua prática. De acordo com ele, artistas como Debret, Earle e Rugendas buscaram, com base em suas observações, retratar diferentes dimensões da escravidão no Brasil e dentre elas inclinaram o seu olhar para essa atividade. Especificamente, ao analisar a imagem **capoeira ou dança da guerra** produzida por Rugendas em 1835, o autor sublinha que nela os seguintes elementos são enfatizados:

> Mostra a multilinearidade da capoeira e a formação de redes sociais e hibridismos entre seus sujeitos no espaço urbano colonial. Ela representa a capoeiragem que não acontece dentro da mata, em caráter furtivo, mas perto a uma residência, um casarão com uma igreja ao fundo, no monte. Há no

> centro dessa imagem uma mulher sentada que cozinha e serve a cuia de angu ao homem em pé atrás dela, que por sua vez faz um gesto de cumprimento ou agradecimento com seu chapéu. Nessa parte, o texto de Rugendas começa tratando de outras manifestações de origem negra, como a "batuca" (batuque?) e o "landu" (lundu?), culminando com a capoeira (FERREIRA, 2013, p. 6, grifos do autor).

Para Ferreira (2013), a produção iconográfica sobre a capoeira é escassa. Entretanto, as disponíveis nos permitem estabelecer a relevância que tiveram no contexto de dominação colonial por possibilitar compreendermos:

> Um tipo peculiar de manifestação cultural ocorrendo nas cidades portuárias. Também vemos pelas imagens uma forte ligação com a cultura africana de diáspora, o que ressalta a importância das reuniões proporcionadas através da capoeira e denotam o papel estratégico que tal prática possuía frente à dominação colonial, uma vez geraram o encontro e formação de redes estratégicas no espaço urbano, a partir das quais desenvolveram estratégias de resistência à dominação. (FERREIRA, 2013, p.10).

Vale ressaltar que foi com base nessa imagem que os estudantes elaboraram as explicações referentes à capoeira. Notamos que, em certa medida, atentaram-se para as questões postas por Ferreira (2013) e Pires e Soares (2018), em especial por reforçar o quanto ela foi indispensável para traçar estratégias de resistência à escravidão.

A associação da capoeira, tanto como uma prática cultural, como uma forma de resistência, esteve presente em seis (06) explicações: seguindo o que observam na imagem 1[8], os estudantes afirmaram tratar-se de uma atividade criada pelos escravos a qual funcionava como uma espécie de luta que se confundia ou era disfarçada com movimentos de dança. Foi mencionado que a senzala foi o espaço em que se deu a sua criação juntamente com elementos como a "feijoada", ambas entendidas como "**heranças culturais deixadas pelos escravos**".

Ainda de acordo com essas ideias, era proibida aos escravos a prática de alguma forma de luta. Todavia, a fusão dos movimentos característicos dessa atividade com a dança e os instrumentos serviam tanto para que pudessem se "**expressar**" como também "**treinar para se defender**".

> Foi nesse período, que surgiram aspectos e características da sociedade, os escravos africanos **deixaram várias heranças culturais**, foi **na senzala que surgiu a feijoada, e lá também surgiu a capoeira**, que se confundia com uma dança, já que os escravos não podiam praticar nenhuma forma de luta, e através dessa dança eles podiam se expressar e treinar para se defender. (E.75)

[8] A imagem 1: Capoeira ou dança da Guerra, pintada por Johann Moritz Rugendas, 1825. A mesma imagem consta na questão 1 do questionário aplicado na primeira etapa.

> Uma roda de capoeira, uma dança que os escravos muitos anos atrás criou **mas que, também virava uma luta quando eles precisava se defender dos racistas daquela época**. Na imagem podemos observar que eles estão dançando capoeira, alguns homens **estão participando da dança, outros possivelmente estão cantando e tocando instrumentos, tem mulheres e homens assistindo a dança**. (*E.71)*
>
> Os negros escravizados **usavam a Capoeira como uma luta e para que ninguém descobrisse,** usavam instrumentos para tocar na luta e seus movimentos eram em forma de dança. (E.73)
> A capoeira **para defender do açoite castigos dos senhores**. (E.16)
> A capoeira **era uma forma que os escravizados tinham de conseguirem fugir do lugar onde eram escravizados**. (E.37) (Respostas do questionário 1, grifos nossos).

Podemos dizer que, ao mencionar esses aspectos em suas explicações, os estudantes parecem ampliar o campo de atuação dos escravizados enquanto sujeitos históricos, dando destaque para outras experiências por eles experimentadas, inclusive aquelas que previam a sua reação diante da realidade em que vivenciavam. Assim como nas explicações que mencionam a capoeira como parte do cotidiano dos escravizados, percebemos que aqui a imagem é interpretada de modo que são dadas a esses agentes históricos. Como nos alerta Campos (2009, p.189), "pequenas possibilidades dentro do sistema escravista".

Nas explicações dos estudantes, essas pequenas possibilidades não fazem com que a interpretação da ação desses sujeitos históricos deixe de ser feita sobre o prisma da subalternidade e vitimização. Assim como Campos (2009) verificou em sua pesquisa, essas sinalizações citadas pelos estudantes constituem-se, sobretudo como:

> Pequenas concessões ou conquistas, mas que de alguma forma aparecem no texto através da possibilidade dos escravos se casarem com quem queriam, de ascenderem socialmente, de acumularem pecúlio, de comprarem a alforria, de trabalharem com mais autonomia e sem a vigilância constante do senhor, de expressarem seus sentimentos, descansarem, divertirem-se e de praticarem e manterem suas tradições culturais. Na maioria das histórias narradas, o espaço de possibilidade está relacionado à questão da prática cultural, da manutenção e recriação das tradições culturais dos cativos. Dentro desses textos a prática da capoeira aparece com muita frequência. (CAMPOS, 2009, p. 197-198).

No que concerne às explicações elaboradas pelos estudantes a partir da imagem 1, constatamos que essas pequenas possibilidades aparecem quando os escravizados se divertiam, dançavam, tocavam, se expressavam. Notamos, assim como Campos (2009), essas ações se ligavam especificamente nessas ideias com a prática da capoeira, definida pelos estudantes não apenas como uma tradição cultural dos escravizados, mas também como uma

forma de resistir ao sistema escravista. Visto que era também uma “luta” que servia para que pudessem “fugir”, defender-se dos “racistas da época” e dos “castigos dos senhores”.

É importante mencionar que, ao utilizar o termo “racistas da época” em suas respostas, os estudantes acessam discussões do presente para interpretar o passado, o que indica leitura histórica sem historicidade.

Constatamos que essa articulação entre capoeira, tanto como parte da cultura dos escravizados, como também uma forma de resistência, apenas a explicação da (E.71) estabelece a relação temporal passado e presente. Em sua explicação, ela destaca que a “capoeira foi criada como uma dança e uma luta para se defender” e por esta razão ela foi muito importante para os escravos e finaliza a sua ideia identificando a sua continuidade no pressente ao destacar que “**essa cultura é viva aqui até hoje no Brasil**”.

Apesar de estabelecer a relação temporal entre o passado e presente em sua explicação, vimos que (E.71) encara essa continuidade como uma “herança de algumas ideias e práticas sociais que permanecem no tempo” (RIBEIRO, 2008, p.221) Assim, a capoeira é uma prática que surge no contexto escravista e que permanece até os dias de hoje. Contudo, esse tipo de relação temporal compreende, segundo Ribeiro, “as mudanças inerentes à passagem temporal” (2008, p.221).

No que se refere à resistência, outro ponto mencionado, trata-se da revolta escrava que aparece nas explicações de três (03) estudantes que elaboraram as suas ideias tendo como ponto de partida a leitura que fizeram da imagem 3 “Revolta dos Malês”. De acordo com a interpretação desses estudantes, por meio das revoltas, os escravizados visavam principalmente alcançar a liberdade. Nesse sentido, a imagem ilustra, sobretudo, “os escravos tentando buscar a **liberdade através de revoltas**” (E.1). Compartilhando desse mesmo pensamento e sendo mais específica, (E.75) assevera: “a revolta dos malês que foi uma **tentativa de muitos se libertar da escravidão**”.

As imagens selecionadas por (E.34) foram a 2 e a 3. Ao escolher essas duas imagens, a estudante deixa nítida sua intenção: retratar o que teria sido as duas facetas da escravidão. Nessa perspectiva, a imagem 2 “navio negreiro”, produzida por Rugendas (1835), “retrata como era **dura a vida dos escravos**” e a imagem 3 “revolta dos Malês”, a qual ganha maior centralidade em sua explicação, é interpretada como sendo representativa da “força dos escravos, **após se rebelarem contra a escravidão**” o que demonstra “**a coragem e a gana de viver e lutar por sua liberdade, que deveria ser garantida a todos desde o ventre da mãe**”. Aqui percebemos que assim como nas duas explicações anteriores entende-se que uma

das formas de reação do escravo contra a realidade imposta pela escravidão consistia na revolta, esta, por sua vez, buscava alcançar a liberdade.

A estudante reforça essa visão acerca das revoltas ao destacar que os escravizados ao se revoltarem estariam demonstrando "**seu empenho por liberdade e direitos igualitários para pessoas negras e brancas, sem distinção de cor ou classe social**" (E.34). Nota-se que essas explicações não apresentam necessariamente suas ideias históricas sobre a revolta dos malês, e sim uma percepção ampla das razões pelas quais os escravizados se revoltavam. Nesta perspectiva, a compreensão que se tem é que elas se davam, sobretudo, visando ao alcance da liberdade e direitos igualitários.

Inferimos que, ao afirmar que um dos objetivos dos escravizados com a revolta é reivindicar direitos igualitários, (E.34) tenha se pautado em debates do presente para interpretar o passado. Como já mencionamos, a compreensão do tempo em História consiste em um ponto central na compreensão histórica. Sendo assim, é indispensável que saibamos estabelecer conexões entre as realidades no presente com as do passado. Contudo, como nos alertam Schmidt e Cainelli (2004), a ligação entre essas duas dimensões temporais exige que tenhamos cuidado em não estabelecer articulações anacrônicas entre os contextos, interpretando os sujeitos e suas ações com base no espaço e no tempo em que estão inseridos.

Quando (E.34) associa a ideia de direitos igualitários com a revolta dos malês, deixa nítido o quanto acontecimentos como esses necessitam ser abordados com os estudantes de forma mais significativa. De maneira que esse conhecimento histórico seja apropriado para compreender demandas do presente como é o caso da luta histórica que envolve a trajetória da população negra no Brasil.

Outra dimensão que aparece nas explicações dos estudantes é acerca do trabalho escravo, abordado em cinco (05) narrativas. Os estudantes elaboraram suas explicações sobre esse aspecto tendo como ponto de partida a escolha que fizeram da imagem 5 "engenho manual de açúcar", de Debret (1822). Vale lembrar que entre as imagens disponibilizadas, essa não era a única que representava o mundo do trabalho vivenciado pelos escravizados, na imagem 7 "barbeiros ambulantes" (1830), também de Debret, está retratada uma das atividades de ganho, cirurgião.

Todavia, tanto nas escolhas, quanto nas explicações, o foco dado é na atividade do engenho a qual os estudantes parecem entender ser a principal atividade exercida pelos escravizados. Ressaltam que sua função primordial consistia na produção do açúcar. A partir dessas afirmações, algumas conclusões vão sendo estabelecidas, como a ideia de que os

escravizados eram obrigados a trabalhar, não recebiam salários e não tinham direitos preservados.

> **Os negros eram obrigados a trabalhar para seus senhores, não tinham seus direitos preservados**. Já na imagem 2 **Engenho Manual do era onde os escravos transformavam a cana-de-açúcar em açúcar**. Isso mostra que **naquela época os negros eram vendidos, tinham donos, não ficavam com suas famílias e eram obrigados a trabalhar**. Eu escolhi elas, pois, lembrei brevemente sobre esse assunto, as imagens ajudaram a recordar melhor o que estudei. (E.73)
> SEGUNDA IMAGEM: Nessa imagem **representa os engenhos manual de açúcar**. As pessoas escravizadas representavam a principal mão de obra nos engenhos açucareiros (cerca de 80%) e não recebiam salários. Embora a maior parte fosses oriundos da África, muitos escravizados indígenas atuaram nos engenhos coloniais. (E. 69) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Na explicação dos (E.69) e (E.73) percebe-se um esforço maior de contextualização de suas ideias. Em suas explicações, diferente das anteriores, os agentes históricos são inseridos num contexto amplo de acontecimentos em que se é enfatizado que a sua escravização ocorreu mediante interesses econômicos, explicando uma das consequências desse processo que era o afastamento forçado de suas famílias.

A (E.69) atenta-se para o fato de que o trabalho nos engenhos poderia ser exercido por outros grupos, como os indígenas, talvez, indicando de certa maneira a quebra do entendimento puramente econômico da escravidão em nosso país. Mas, juntando a esse entendimento outro, segundo o qual a mão de obra indígena foi automaticamente substituída pela dos africanos, quando se sabe que os acontecimentos não se processaram dessa forma.

Por outro lado, a estudante afirmou que a África era a principal fornecedora dos africanos escravizados para trabalhar nos engenhos. Aqui ressaltamos a necessidade que se tem em problematizar essas ideias, a fim de que se entenda que o fornecimento de escravizados foi feito mediante um processo de invasão e estabelecimento de relações econômicas e políticas nesse espaço como no Brasil. Talvez é essa leitura contextualizada do processo histórico que falta nas ideias apresentadas pelos estudantes.

Nas explicações (E.69) e (E.73), mais uma vez os estudantes trabalharam com a ideia de direitos, agora ligada à perspectiva do trabalho. Ao mencionarem esses aspectos, entendemos que se pautaram também em parâmetros contemporâneos para interpretar as relações de trabalho na sociedade escravocrata. Entretanto, a garantia de direitos, bem como o pagamento de salário não eram pontos que caracterizavam o trabalho escravo, ao contrário, os

escravizados não tinham direito algum. No entanto, é possível que, ao citar esses fatores, os estudantes tivessem por intuito demarcar o seu posicionamento contrário à escravidão.

Por fim, nas explicações, identificamos as ideias explicitadas pelos estudantes acerca dos agentes históricos pessoais que são representados nas imagens: a princesa Isabel e Luiz Gama. Dentre eles, os estudantes expressaram mais as suas ideias acerca da princesa Isabel, ressaltando o papel por ela desenvolvido no processo abolicionista. No que tange às explicações concernentes a Luiz Gama, os estudantes reconheceram a sua luta individual pelo fim da escravidão, todavia não estabeleceram relação entre suas ações e o contexto histórico em que elas se desenvolveram.

> *Eu escolhi essa imagem pois eu* ***faria uma biografia sobre Luiz Gama.*** *(E.38)*
> *E escolhi a 9 porque* ***achei ela interessante****. (E.52)*
> *acho interessantíssimo e muito válido acrescentar a suposta redação,* ***um homem que lutou pelos direitos dos seus! Que lutou para que todos fossem livres e tivessem suas próprias vidas e escolhas.*** *(E.60)*
> ***A princesa Isabel aboliu a escravidão por pressão internas e externas por movimentos abolicionistas que o país sofria****. (E.66)*
> *E a* ***princesa Isabel pois ela assinou o tratado que libertava os escravos chagando no "fim" da escravidão.*** *(E.57)* (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

As narrativas expressam os diferentes sentidos que esses estudantes atribuíram acerca da temática. No primeiro momento, chamou a nossa atenção as diferentes dimensões do passado escravista que foram mencionadas. Ainda que essas caracterizações tenham sido narradas de forma fragmentada e pouco articulada com outras dimensões temporais, elas são indicativas do que esses estudantes conhecem sobre esse passado.

Na maioria das produções, as imagens foram mencionadas como prova do que acontecia no passado e não como evidências que quando interpretadas contribuem para a compreensão contextualizada dos processos históricos. Desta maneira, foi comum entre as explicações que buscavam, por exemplo, evidenciar o sofrimento vivenciado pelos escravos, a escolha das imagens que, em primeiro plano, ilustrava esse aspecto, como a do Açoite público e Feitor castigando negro, ambas de Debret.

As ações retratadas nas imagens são apropriadas, sem problematizações, nem apresentação de um contraponto. Em algumas explicações, fica evidente a ideia na qual os escravizados viviam constantemente apanhando e sofrendo. Assim, outras possibilidades de vivência não são mencionadas, inclusive aquelas que buscavam resistir a essa realidade. Todavia identificamos também explicações que intencionavam demarcar outras possibilidades da experiência escrava no Brasil, destacando assim a capoeira, tanto como uma prática

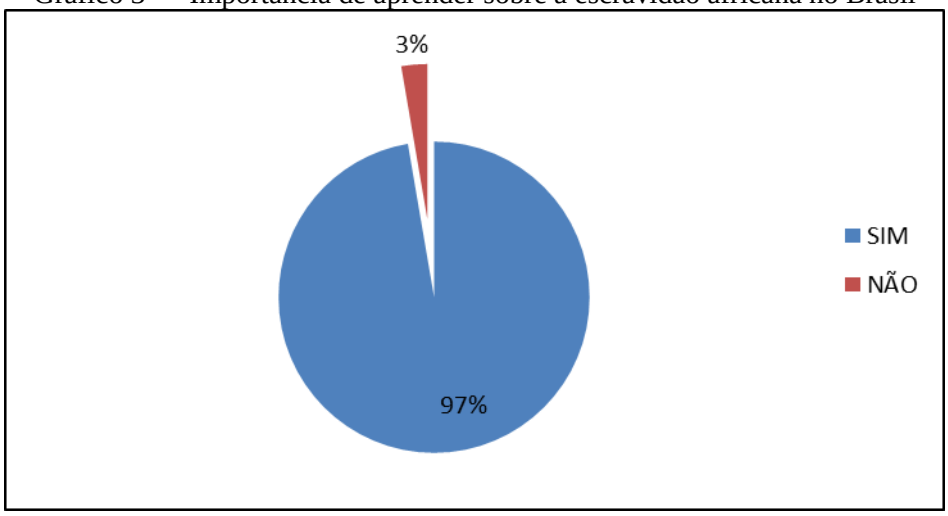
cotidiana e cultural como a sua função como mecanismo de resistência. Precisamente nesse ponto, houve tentativas de relacionar o passado escravista com o presente, indicando principalmente a continuidade da capoeira como na cultura do Brasil no presente.

2.3 As ideias dos estudantes sobre a importância em aprender acerca da escravidão africana no Brasil

Nesta seção, apresentaremos a análise da questão 03 *"Você considera importante aprender sobre a escravidão africana no Brasil? Aponte alguns motivos para a sua opinião"*. Consideramos que a relevância dada pelos estudantes ao conceito substantivo escravidão africana é um dos principais elementos que devem constituir seu pensamento histórico. Ou seja, mais do que saber o que aconteceu, é fundamental que consigam por meio do aprendizado histórico definir quais aspectos desse passado consideram importante, levando em conta o seu debate tanto no presente como para perspectivar futuros.

Do total de setenta e cinco (75) participantes apenas um (01) estudante não respondeu a essa questão. Das setenta e quatro (74) respostas que obtivemos, verificamos que apenas dois (2) responderam **NÃO**. Ao contrário do que foi expressado pelos setenta e dois (72) participantes que afirmaram **SIM.** O gráfico, a seguir, expressa de maneira quantitativa esse resultado:

Gráfico 3 — Importância de aprender sobre a escravidão africana no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como podemos ver, por meio do gráfico, a maioria dos estudantes (97%) considera importante aprender sobre a escravidão africana no Brasil. Veremos a seguir que as motivações elencadas foram várias. Indicativas da necessidade de que o aprendizado histórico

seja pensado a partir também daquilo que os estudantes sinalizam como aspectos importantes desse passado que gostariam de aprender e que possui ligação com as demandas do tempo presente, bem como com o futuro que almejam.

Notamos que, na segunda questão, essa relação temporal a qual consideramos importante para a compreensão histórica acerca dessa temática não é tão evidenciada nas narrativas dos estudantes. Ou seja, ao longo das explicações tecidas, eles tiveram dificuldades em estabelecer a articulação entre o passado da escravidão com questões do presente. Já no decorrer da análise dessa questão, constatamos que algumas respostas indicaram, ainda que de maneira simples, essa relação temporal, principalmente quando mencionaram o racismo vivenciado no país no contexto atual.

A classificação das respostas dos estudantes ocorreu por meio da leitura das narrativas produzidas nessa questão. Momento no qual foi possível observar os elementos comuns a elas e estabelecer assim a categorização.

No quadro abaixo apresentamos a sintetização dos motivos elencados pelos estudantes sobre a importância em aprender acerca da escravidão no Brasil.

Quadro 5 — Motivos elencados pelos estudantes como importantes para aprender sobre escravidão no Brasil

1-Motivos generalistas- Nessas narrativas, a importância em aprender sobre a escravidão africana está pautada em motivos amplos que apontam para o passado como conhecimento histórico, no entanto não o relaciona com aspectos da vida prática e nem com questões objetivas: **aprender sobre o passado para se ligar no presente, porque a gente fica sabendo o que aconteceu anos atrás**.
2-Motivos com foco no passado- Comumente, nessas respostas, a importância atribuída se localiza na percepção que aprender sobre esse passado é saber o que aconteceu. Dificilmente percebemos a relação com o presente e futuro, e o foco se mantém em aspectos do passado. Sendo assim, aprender, sobre a escravidão é: **saber como os escravizados foram obrigados a trabalhar, como era ruim a sua vida, a cultura que praticavam.**
3-Motivos com foco em aspectos do presente- Nessas narrativas, a importância dada ao passado escravista justifica-se principalmente na percepção que aprendê-lo ajuda a entender ou agir mediante situações vivenciadas no presente tais como racismo, preconceito, discriminação: Aprender sobre escravidão africana é importante **porque tem muitas pessoas racistas no Brasil**, **para melhorar a desigualdade**, **entender o racismo sofrido pela população negra atualmente, porque é uma forma de entender o preconceito que muitas pessoas não sabem que existe.**
4-Motivos com foco na identificação com o passado escravista- Nessas narrativas, as expressões utilizadas pelos estudantes evidenciam a tentativa em aproximar esse passado com a sua história ou a história do país e com uma cultura em comum. Destaca-se, nesses escritos, a utilização recorrente do termo antepassado, sucessores, entre outros.
5-Motivos elencados com foco nos sentimentos que essa temática causa nos indivíduos. Nas narrativas, os motivos elencados pelos estudantes estiveram relacionados a algum tipo de sentimento que justifica a relevância em aprender sobre a escravidão africana no Brasil, como: **passado sombrio, é o triste passado do Brasil.**
6-Motivos elencados com foco no impacto econômico gerado por meio da mão de obra escravizada para o desenvolvimento do país. Nessas narrativas, os motivos elencados para

justificar a importância em aprender sobre a escravidão estiveram voltados para o entendimento de que o desenvolvimento econômico do país, tanto no contexto da escravidão como no presente, se deu mediante o trabalho escravo.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Esses foram os pontos centrais elencados nas narrativas dos estudantes ao atribuir importância ao passado da escravidão no Brasil. O destaque dado a eles nos permite afirmar que os estudantes investigados, com base no contato que tiveram com esse conteúdo em distintos espaços e situações souberam **selecionar aspectos do passado escravista que consideraram significativos,** estabelecendo, assim, sentido a esse passado.

Sendo assim, partiremos do quadro elaborado acima para explicitar adiante a análise das narrativas. Ressaltamos ainda que a classificação elaborada teve como referência os trabalhos das autoras (RIBEIRO, 2008, CAINELLI, 2020, SANTOS, 2013) sobre a significância histórica, visto que, através desse conceito, conseguimos compreender de maneira mais aprofundada os elementos presentes nessas ideias.

Nesse sentido, antes de adentrarmos necessariamente na análise dos dados, apresentaremos, com base nas autoras referenciadas, uma breve discussão acerca do conceito de significância histórica e da sua relação com o processo de formação do pensamento histórico dos estudantes.

2.4 Significância histórica

Segundo Cainelli (2020), para a Educação Histórica, o conceito de significância histórica é compreendido como um conceito de segunda ordem crucial e, portanto, fundamental para a formação do pensamento histórico. A autora tece algumas considerações sobre ele, explicitando o seu papel na compreensão histórica. Segundo ela, a significância histórica diz respeito à maneira pela qual os indivíduos selecionam e articulam aquilo que entendem ser importante no rol de acontecimentos.

Esse processo não está desconectado da atividade cognitiva de interpretação histórica, ao contrário, definir e selecionar aspectos do passado que se julgam importantes entender está intimamente ligado ao procedimento de dar sentido àquilo que se aprende da História (CAINELLI, 2020).

Contudo, é necessário se atentar para a seguinte reflexão: a significância histórica atribuída aos acontecimentos, eventos, processos e personagens no passado pode não ser a mesma para todos os indivíduos, isto porque as motivações que direcionam essas escolhas se sustentam em critérios tanto objetivos, como subjetivos, advindos da relação que os

indivíduos estabelecem entre o conhecimento histórico e suas experiências adquiridas no decorrer de sua vida prática. Sobre essa questão, Cainelli (2020, p. 154) argumenta o seguinte:

> [...] podemos entender que a significância histórica ganha contornos diferentes e ao mesmo tempo, semelhantes para historiadores e estudantes. A escolha e recolha dos fatos importantes a serem investigados demandam um ponto de partida na avaliação e julgamentos dos sujeitos. Ao atribuir significância histórica a um determinado tema, o historiador estará realizando o julgamento do passado, transformando-o em História.

Direcionando esse debate para o processo de aprendizagem, a autora considera que, assim como os historiadores, a expectativa é que os estudantes assumam uma postura também investigativa diante do passado. De modo que possam, através da problematização das fontes históricas, definir os fatos que necessitam ser aprendidos.

As narrativas dos estudantes que responderam à Q4 são indicativas que mobilizam questões objetivas e subjetivas, quando definem os motivos que justificam a importância em aprender sobre a escravidão africana no Brasil e como tomam principalmente como referência o presente. Nesse sentido, ganha destaque a relação que instituem entre o presente marcado pelo racismo, preconceito e desigualdade com o passado da escravidão no Brasil.

O conceito significância vem sendo discutido por uma gama de pesquisadores no campo da Educação Histórica. Dentre as suas diversas abordagens, é consenso entre esses pesquisadores, o entendimento de que a significância histórica consiste em uma das principais competências do pensamento histórico. Ribeiro (2008), ao analisar as narrativas dos estudantes sobre a história do Brasil, buscou compreender, dentre outros fatores, a significância histórica que alunos atribuem a essa história.

Conforme a autora, significância histórica "pode ser entendida como importância atribuída a eventos, personagens/agentes históricos, períodos e processos históricos" (RIBEIRO, 2008, p.254). Sendo ele, um conceito meta-histórico que fundamenta a compreensão histórica. Dessa forma, atribuir significância histórica relaciona-se com o processo de interpretação histórica e atribuição de sentido, visto que por meio dessa operação cognitiva é que estabelecemos a qualidade valorativa a esse conhecimento, percebendo na relação temporal passado/presente e futuro mudanças, rupturas e continuidades.

Assim, significância histórica, enquanto um conceito de segunda ordem, não se limita apenas à ação de atribuir importância aos acontecimentos do passado, mas, como salienta Ribeiro (2008, p. 225), envolve a "capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos fatos históricos, dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade".

Ressaltamos que os estudantes, ao apontarem os motivos que justificam a importância em aprender sobre a escravidão africana, estão expressando como compreendem historicamente esse processo e o sentido que atribuem principalmente na relação com a sua vida prática. Segundo Ribeiro (2008), os estudos que intentam investigar as ideias dos estudantes sobre significância histórica têm afirmado o seu potencial no que se refere ao ensino e aprendizagem dessa disciplina, sobretudo na percepção que esse procedimento se constitui parte indispensável da interpretação histórica. Isso porque, ao selecionarem aspectos dos processos históricos que entendem como sendo relevantes, os estudantes estão também expressando como compreendem a História e o sentido que atribuem. Com isso, Ribeiro nos diz que esse conceito:

> Lida com a constituição de sentidos aos conteúdos de História e a sua aproximação com a vida dos sujeitos, ou seja, por meio da significância histórica os estudantes constroem perspectivas para a função social da disciplina, para as relações entre História e vida prática: pensamento, consciência e cultura histórica. (RIBEIRO, 2008, p. 257)

Observa-se que a significância histórica não está vinculada à definição arbitrária de qual aspecto do passado deve ser ou não investigado, ensinado ou aprendido. Essa definição perpassa por diferentes critérios que necessitam ser levados em conta, tais como “se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo; a relação com outros fenômenos históricos e a relação com o presente e a vida” (CAINELLI, 2020, p.154 *apud* SEIXAS 1994, p. 281- 304).

Como os indivíduos vivenciam ao longo de sua vida prática diferentes relações que os afetam tanto individualmente como coletivamente, certamente que alguns acontecimentos e processos passados sejam considerados mais significativos do que outros. Foi o que percebemos no conjunto dos dados produzidos pelos estudantes em suas respostas, em que a diversidade de experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, que inclui certamente o contato que tiveram com esse conceito substantivo, principalmente na escola, contribuiu para a variedade de critérios citados.

Verificamos que muitos mencionaram o quanto aprender sobre a escravidão africana no Brasil é importante para o debate no presente sobre o racismo, discriminação e o preconceito ou para entender as desigualdades. No rol dessas questões, houve referência também à importância desse passado para reconhecer a luta empreendida pelos antepassados. Ressaltamos que, apesar de terem citado os mesmos critérios, muitos desses estudantes

estabeleceram a relação temporal com o passado da escravidão de forma distinta, evidenciando ou não continuidades, rupturas, mudanças e permanências.

Para Ribeiro (2008), a atribuição de significados está relacionada ao processo de interpretação histórica expressa por meio da narrativa. O que significa dizer que em sua estrutura "implica um tipo de interpretação histórica que envolve critérios de atribuição de significados aos conteúdos substantivos e à própria História como disciplina" (2012, p.254).

Nesse processo, é fundamental reconhecer, segundo defende a autora referenciada em Rüsen, que aprendizagem histórica envolve um "modo particular de atribuir significado e sentido às experiências temporais" (2012, p.253) e que essa dinâmica deve ocorrer de um modo cognitivo específico que é o pensamento histórico.

Ao aliar essas perspectivas com os resultados alcançados em sua investigação, Riberio (2008) sinaliza que no processo de atribuir significância expressa pelos estudantes ficou evidente que eles se utilizam das suas experiências, como também de estratégias que consideram pertinentes. Principalmente porque entendem a impossibilidade de abarcar tudo em suas narrativas.

Para Ribeiro (2008), a significância histórica liga-se com o aprendizado histórico. Desta maneira, é indispensável compreender as ideias que os estudantes apresentam acerca desse conceito. Visto que através dele ocorre a "constituição de sentido aos conteúdos de História e a sua aproximação com a vida dos sujeitos" (2008, p.257). Aqui, retomamos a ideia já defendida neste trabalho, a qual compartilhamos com autores que se dedicam a pesquisar sobre o aprendizado histórico, que é a concepção de que esse aprendizado envolve não apenas acumulação de conteúdos. Ainda que eles exerçam papel fundamental, a sua aprendizagem só passa a ter relação com suas vidas quando ganham sentido e o conceito de significância histórica corrobora para que isso aconteça, quando por meio dele "os estudantes constroem perspectivas para função social da disciplina" (RIBEIRO, 2008, p. 257).

2.4.1 Motivos elencados pelos estudantes para justificar a importância em aprender sobre o conceito substantivo escravidão africana no Brasil

Ao analisarmos os motivos elencados pelos estudantes em suas respostas, buscamos considerar o debate teórico que acabamos de explicitar, como também a classificação sistematizada no quadro 5. Nesse sentido, constatamos que quatorze (14) estudantes elencaram motivos que consideramos **generalistas**, em que a relevância em aprender sobre a

escravidão africana é entendida como uma forma de saber: o que aconteceu no passado, tempos atrás sobre o assunto para entender o presente.

Essas afirmações são feitas de maneira ampla sem associação com fatores ligados ao contexto do passado e nem do presente "o acontecimento é visto como importante por ele mesmo, não por referência a qualquer contexto" (RIBEIRO, 2008, p.260) como podemos observar nas respostas a seguir:

> Sim, é importante sabemos **o que houve no passado para ficamos ligado agora no presente**. (E.6)
> Sim. **Para ficarmos sabendo quanto é importante aprender a escravidão africana.** (E.21)
> Sim. Porque **a escravidão é uma coisa muito importante na história do Brasil**. (E.28)
> Sim, ter **conhecimento mais afundo sobre o passado ajuda em conhecimentos do presente também.** (E.31)
> Sim, aprender sobre **o passado pode ajudar a melhorar as coisas no futuro.** (E.44) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Apesar de algumas dessas narrativas indicarem que a importância em aprender sobre o passado escravista relaciona-se tanto com presente como com o futuro, essa articulação temporal não é explicada. Como vimos com autoras na seção anterior, para atribuir importância aos processos históricos é fundamental que tenhamos compreensão do seu contexto, de modo que possamos indicar as suas correlações com outras dimensões temporais. Essa atividade cognitiva envolve a interpretação.

Seguindo a tabela, vimos que outro motivo enfatizado pelos estudantes para justificar a importância em aprender essa temática concentrou-se em aspectos voltados principalmente para esse passado. Nesse sentido, conhecê-lo significa aprender, especificamente, como viviam, se vestiam, sofriam, a sua cultura e luta pela liberdade. Vale ressaltar que esses pontos citados pelos estudantes foram recorrentes nas suas explicações elaboradas na questão 2, sobre o que foi a escravidão no Brasil. No total, treze (13) respostas foram incluídas nessa categoria. Abaixo alguns exemplos:

> Como **eles foram escravizados e forçados e obrigados a trabalhar.** (E.23)
> Sim. Pois a gente **consegue aprender como era e ver como eles sofriam antigamente**. (E.57)
> Motivo 2: Aprendermos **sobre a cultura, vestimentas o modo como viviam**. (E.61)
> É importante sim, **saber como os negros lutaram tanto na escravidão**. (E.41) (Respostas dada ao questionário1, grifos nossos).

Essas dimensões apareceram em algumas argumentações apenas de forma pincelada. Ou seja, apenas é feito um recorte do que consideram importante aprender sobre esse passado,

sem, no entanto, terem explicitado se mantém relação com o presente e com a sua vida, expressando a visão de que o passado é fixo e que conhecê-lo significa saber o que aconteceu. Já em outras narrativas, é estabelecida essa relação temporal, em que a experiência histórica com esse conceito substantivo não se restringe em conhecer o passado, mas como este possui uma função prática em suas vidas.

> Sim. Pois nos **mostra a dor e o sofrimento que os negros passaram pra vivermos como vivemos hoje**. (E.13)
> Sim. Para **mostrar como eram tratados e que isso era errado**, para **não repetir novamente. (**E.59)
> Sim. Para **podermos saber cada detalhe que aconteceu naquela época** e saber se alguém sofre escravidão nos tempos atuais. *(E.41)* (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Em sua justificativa, o (E.59) afirmou que a importância em aprender sobre a temática da escravidão consiste em "mostrar como os escravizados eram tratados" o que ele julgou a partir do seu olhar no presente como algo "errado", sendo a experiência histórica adquirida um caminho significativo de ação para que esse "erro" não seja novamente cometido. Nota-se que o estudante está interpretando esse passado "na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e conduta humana" (RÜSEN, 2010, p.65).

Foi também um ponto comum entre as respostas: a associação do debate acerca do passado escravista com questões voltadas para o presente. Em linhas gerais, o argumento utilizado nessas categorias consiste em afirmar que no Brasil desigual, em que as pessoas são racistas, preconceituosas com a população negra, justifica-se a importância em aprender sobre a escravidão africana.

> Sim. Por ter muitas **pessoas rasista [racista] no Brasil** e também **discriminação. *(E.22)***
> Sim. Pois sabendo sobre o período da escravidão no Brasil **podemos entender o racismo na sociedade atual. (**E.37)
> Sim, pois **existem muitas pessoas preconceituosas** e outras que não sabem (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Depreende-se que os estudantes entendem, em termos gerais, que o racismo, a discriminação e preconceitos são práticas sociais que se mantêm no Brasil. Entretanto, a maneira como elas foram historicamente construídas e mantidas não são articuladas de forma significativa com o passado da escravidão, sendo entendidas simplesmente como consequência desse passado.

Segundo Almeida (2019), é necessário que o racismo seja debatido em suas distintas dimensões e uma delas é a histórica. O olhar para essa dimensão nos provoca a pensar sobre a

“trajetória singular” que o racismo possui numa sociedade e que interliga as suas “respectivas experiências históricas” (2019, p.55). Com isso, o autor quer deixar evidente que as condições econômicas, políticas e jurídicas que possibilitam a reprodução de uma sociedade racista são historicamente dadas.

Essa relação transcende a perspectiva de que o racismo se constitui como uma herança da escravidão. Segundo Almeida (2019, p.183), relacionar a escravidão com a desigualdade racial é entender que “ambos são elementos constitutivos tanto da modernidade quanto do capitalismo”. Em termos de pensar historicamente esse passado, o que se espera é que os estudantes, através do raciocínio histórico, reflitam esse contexto na sua relação com o presente. Para isso, é preciso situar as mudanças e as continuidades históricas que fazem com que, no Brasil, as opressões raciais vivenciadas pela população negra se mantenham, bem como os caminhos de mudanças futuras que se almejam.

Ainda nessas ideias, foram identificadas justificativas que afirmam que aprender sobre a escravidão africana é importante, porque nos ajuda a entender que:

> **[...] o racismo com a pele negra não é de hoje** aprendemos o quanto os negros sofreram eles foi humilhados e maltratados psicologicamente e fisicamente **e até hoje ainda à o racismo**, **os negros ainda sofre e isso precisa acabar pois somos todos iguais.** (E.71) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

A argumentação utilizada pela (E.71) é interessante, pois já inicia a sua resposta localizando temporalmente as práticas de racismo atuais como reflexo do passado da escravidão e estabelece essa ligação utilizando a expressão “não é de hoje”. A estudante ressalta a violência que marcou esse processo histórico para os negros no Brasil e afirma a sua continuidade na atualidade quando diz que “até hoje ainda há o racismo, os negros ainda sofrem”. Ao utilizar esses marcadores históricos, a estudante pretende estabelecer uma relação de continuidade entre o passado da escravidão e o racismo no presente, o que evidencia que, ao elaborar as suas narrativas históricas eles,

> recorrem ao passado de formas distintas elaborando quadros e esquemas narrativos sobre o passado que assumem formas variadas de acordo com o contexto, características dos jovens e necessidade de rememoração (WERTSCH, 1994 a*pud* RIBEIRO, 2008, p. 209).

Ribeiro observa em sua pesquisa que os estudantes recorrem a três marcadores temporais[9] em suas narrativas e por meio deles, não somente estabelecem periodizações,

[9] Os marcadores históricos encontrados nas narrativas dos estudantes foram classificados por Ribeiro como: “Marcadores cronológicos, linguagem temporal – verbos e linguagem temporal- expressões que indicam

como também “deixam entrever as relações passado-presente [...] bem como apontam ou não perspectivas de futuro para história narrada” (RIBEIRO, 2008, p.199)

Entendemos que (E.71), ao argumentar sobre a importância em aprender o conteúdo histórico escravidão africana, utilizou-se da linguagem temporal a partir de dois marcadores históricos “não é de hoje” e “há”. Esses dois marcadores explicitam a compreensão da estudante de que o racismo no Brasil possui uma origem localizada no passado escravista e que, no presente, práticas sociais como o racismo permanecem, causadas historicamente pelo processo de escravização em que foi submetida a população negra. Ribeiro (2008), em sua análise, constatou que alunos do ensino fundamental também remetem a esse passado em suas narrativas sobre a história nacional, segundo a autora:

> Esses aspectos de continuidade se articulam 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. Os estudantes mobilizam de modo mais complexo as relações passado e presente, no sentido de identificar as origens históricas do racismo. (RIBEIRO, 2008, p.224)

Outros estudantes apresentam ideias semelhantes, como no caso (E.55). Segundo ele, aprender sobre o passado escravista em nosso país é importante pelas seguintes razões: “Para as pessoas verem **o que os negros passaram aqui no Brasil**, e **criarem consciência**, mesmo não parecendo muito que ajuda contra o **racismo pelo tanto de caso que temos até hoje**” (E.55)” (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

De acordo com a percepção esboçada pelos estudantes, o caminho contra o racismo é construído, mediante a consciência que criamos da situação vivenciada pelo negro no Brasil. Não é especificado, mas o que se observa é que a continuidade é interpretada a partir da “relação direta de causa e efeito”, em que o objetivo consiste em indicar “uma continuidade no tempo, entre a experiência histórica e o presente” (RIBEIRO, 2008, p.225). No caso, os marcadores temporais utilizados para indicar essa articulação foram “passaram” e “até hoje”.

Chama a atenção que os estudantes não apresentam nessas respostas noções de mudança. Assim, o racismo é interpretado como uma extensão do passado escravista, sem que as diferenças entre as duas dimensões sejam mencionadas.

Dentre essas narrativas que demonstraram uma percepção mais ampla do tempo histórico, na qual a continuidade de uma sociedade racista é identificada pelo viés da

---

temporalidade.” VER: RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. “Tudo isso antes do século XXI” Estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental. São Paulo. 2008, 321 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

causalidade histórica, apenas a estudante (E.71) fez menção a um futuro desejável quando enfatiza que “o racismo precisa acabar”. A referência ao futuro precisa fazer parte da compreensão histórica dos estudantes. A produção do conhecimento histórico não está somente atrelada à percepção dos “nexos entre passado e presente, mas também com a dimensão do futuro” (RIBEIRO, 2008, p.226).

De acordo com a autora, essa afirmação que dizer que o aprendizado histórico envolve também pensar sobre o futuro, não no sentido de fazer uma previsão do que acontecerá, mas, sim, em “apontar o que é (ou pode ser) desejável ou provável na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas, guardando sempre que haverá processos, resultados improváveis, ou seja, certo de grau de imprevisibilidade” (RIBEIRO, 2008, p. 226).

Desta maneira, torna-se indispensável que se encare a perspectiva de futuro como parte da interpretação histórica, em que essa dimensão, articulada temporalmente com as demais, corrobora para que o aprendizado histórico seja encarado de maneira significativa na vida dos estudantes, possibilitando a eles tecerem reflexões sobre pautas individuais e coletivas tendo em conta seus “interesses, intenções e projetos” (RIBEIRO, 2008, p. 227. *apud* PAGÉS; SANTISTEBÁN, 2011).

Ainda entre os estudantes que fizeram a ligação entre o passado da escravidão com o presente, alguns indicaram que a importância desse conhecimento histórico está ligada com a sua utilidade prática no presente que é “e saber se alguém sofre escravidão nos tempos atuais”, “melhorar a desigualdade que precisam ser debatidos nos dias de hoje” “não sair falando coisas sem sentido e também ou que não entendemos” “opinar sobre o assunto” e “ajuda as pessoas com relação aos seus direitos”.

Para dezessete (17) estudantes, a importância em aprender sobre a escravidão africana tem ligação na compreensão desse passado, como a origem da formação histórica do país. Os estudantes reconhecem então que o passado da escravidão faz parte da história do Brasil e entendem que sua aprendizagem é relevante, porque através dela saberemos como o país “foi fundado” “formado por vários povos”. Acreditamos que, ao selecionar esses motivos, os alunos explicitam a abrangência que esse processo histórico teve, certamente que a reflexão sobre a nossa História perpassa pela escravização, tanto dos povos indígenas como também dos africanos.

O que não se pode é interpretar o passado escravista apenas como um marco histórico da origem do país sem que se considere a dimensão que essa instituição teve, considerando inclusive a sua continuidade no presente e, claro, refletindo também as mudanças. Para Ribeiro, a “ênfase dada às origens” é um indicativo que os estudantes operam com uma

percepção restrita de que "o conhecimento histórico visa o conhecimento das origens das coisas" (2008, p. 211).

> Sim. Pois **é necessário agente saber as nossas origens e porque isso foi a história do nosso país e como ele foi fundado**. (E.63)
> Sim, pois assim **vemos como começou toda a história do Brasil** e **podemos aprender muitas coisas relacionadas ao nosso passado**.(E.32)
> Sim. É de grande importância ter conhecimento da escravidão africana no Brasil, afinal, **faz parte da nossa história. (**E. 35)
> Sim. Bom saber **nosso passado sombrio do nosso ancestrais como nosso Brasil foi formado vários povo**s. (E.16) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos)

Para alguns estudantes, a relevância dada ao aprendizado desse tema está relacionada à percepção de que por meio dele é possível conhecer a história e a luta dos "nossos antepassados" contra preconceitos e humilhações, como no caso da justificativa dada pela (E.61):

> Sim. Eu considero muito importante esse conhecimento sobre a história da escravidão no Brasil. Motivo 1: Para que esses jovens entendem **que tiveram antepassados que lutaram e ainda lutam por seus direitos que tiveram que passar por situações incrédulas, de muito preconceito e humilhações, sem voz e muito menos opinião e direito sobre sua própria vida.** Precisa-se estudar para nunca se esqueça do foi o Brasil e que hoje sempre teremos que lutar, **para que os futuros jovens não passem pela mesma represália**. (E.61) (Respostas ao questionário1)

Como podemos ver, em suas argumentações, a estudante enfatiza que conhecer o passado da escravidão no Brasil tem relevância, porque por meio dele é possível perceber como os antepassados lutaram em um contexto em que não poderiam ter "opinião e direito sobre suas vidas". Por isso, é um passado que não pode ser esquecido e sua discussão deve ter por finalidade também evitar que no futuro o que ela chama de "represálias" não se repitam.

Outras respostas mais curtas do que essas elencaram motivos parecidos. Assim, enfatizaram a importância de ficar sabendo "como foi naquela época", conhecer como era "luta e vivência dos antepassados", "como era sua realidade". Esses aspectos, quando aprendidos, ajudariam, conforme as ideias dos estudantes, a "conscientizar as pessoas **que aqui descendentes que sofriam com a escravidão**", "**lutavam contra o racismo**" e a necessidade de "**continuar mostrando e nunca esquecer esse ocorrido**".

Essas dimensões citadas acima são indicativas de que os estudantes interpretam esse processo histórico no sentido de reafirmar que o mesmo contexto, marcado pelo sofrimento gerado pela escravização de seus antepassados, constituiu-se igualmente como espaço de luta, busca de direitos e, principalmente, contra a discriminação racial.

Com base nessas respostas, identificamos uma contradição nas ideias apresentadas pelos estudantes, principalmente no que tange às suas respostas na primeira questão. Visto que elas não conseguem estabelecer relações temporais e nem processos de luta por parte dos escravizados em suas explicações. Já nessas respostas reconhecem a luta dos antepassados. Embora haja certa confusão em torno do que lutavam, para eles, parece ser contra o racismo, o que demonstra, mais uma vez, que acessam discussões no presente para interpretar o passado o que acaba gerando leituras anacrônicas dos processos históricos.

Outro aspecto que merece ser problematizado nessas respostas é que novamente identificamos a distância identitária da estudante com o tema da escravidão africana. Uma vez que, mesmo encarando a sua importância como um caminho para que, no presente, as lutas empreendidas nesse contexto continuem a existir e não caiam no esquecimento, a estudante não se reconhece nesse processo e entende que ele tem a ver com o outro, quando utiliza termos como “esses jovens” “as pessoas”.

De acordo com Abreu *et al*. (2010), diferentes leituras são feitas do passado no presente e isso envolve interesse de grupos em lidar com memória de processos históricos. Longe de beirar o consenso, essas disputas ocorrem em duas direções, sendo elas:

> As reivindicações por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos ou derrotados, em algum período de sua história, em condições contrárias às convenções universais de direitos humanos. Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também o que se convencionou chamar de dever de memória. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Os grupos detentores de memórias de sofrimento, nesta perspectiva, podem e devem receber reconhecimento. (ABREU, *et al.*, 2010, p.22)
> .

Não é nossa intenção adentrar profundamente nesse assunto. No entanto, percebemos que os motivos elencados pelos estudantes com relação ao passado escravista aproximam-se muito dessa visão de que esse passado significou uma luta empreendida pelos antepassados contra uma opressão que foi justificada racialmente e, portanto, não deve ser esquecida. A valorização cultural também é outra dimensão que aparece nessa categoria como motivo que os estudantes elencam para argumentar acerca da importância em aprender o conceito substantivo escravidão africana, como nos exemplos a seguir:

> Sim. **Foi um acontecimento que marcou muito a história, sobre a cultura do nosso país**. (*E.5)*

> Sim. Pois assim conseguimos **entender uma parte do passado e entender como alguns costumes/parte da cultura do nosso dia a dia**. *(E.57)* (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Por fim, outro motivo sublinhado pelos estudantes foi o econômico. Sobretudo com destaque para a ideia de que o Brasil se desenvolveu economicamente devido ao trabalho empreendido pela mão de obra escrava. Outros mencionaram o fato de ter sido esse passado muito triste e sombrio na história do Brasil, devendo, portanto, ser aprendido. Essas razões mencionadas indicam que os estudantes atribuem significados aos temas da história, especificamente aqui ao da escravidão africana. A presença de relações desse passado com demandas do tempo presente nos desvela a necessidade de repensarmos como esse conteúdo vem sendo aprendido e ensinado em sala de aula, no intuito de refletirmos se realmente a sua abordagem vem sendo articulada a essas motivações aqui elencadas.

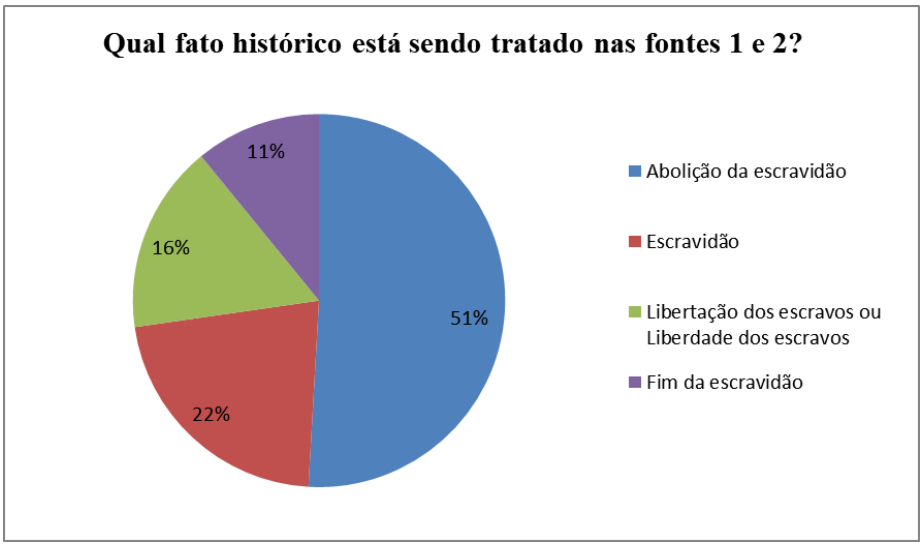
2.4.2 A compreensão dos estudantes sobre a abolição da escravidão no Brasil

Na questão 04, apresentamos aos estudantes duas fontes. A primeira, um trecho de uma História em quadrinhos (HQ) da turma da Mônica sobre a abolição da escravidão no Brasil. A segunda, um texto sobre a trajetória do abolicionista Luiz Gama retirado do *site* Salvador Escravista[10].

Iniciamos a questão solicitando aos estudantes que fizessem a leitura da HQ e do texto de Luiz Gama e, enquanto interpretavam as fontes, fizessem a identificação do fato histórico e das versões contidas em seu conteúdo. Do total de setenta e quatro (74) respostas, notamos que cinquenta e oito (58) estudantes compreenderam que tanto a HQ como o texto referente à trajetória de Luiz Gama estavam tratando do mesmo fato histórico. Com base nessas respostas, estabelecemos a classificação que pode ser vista no gráfico 4:

[10] Fonte: https://www.salvadorescravista.com/homenagens-reparadoras/luiz-gama. Acesso em: 19/09/2022.

Gráfico 4 — Classificação acerca da compreensão dos estudantes sobre a abolição da escravidão



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados expressos no gráfico, é evidente que os estudantes, de alguma maneira, conseguiram identificar que as fontes tratavam da **abolição da escravidão no Brasil**, o que representa (51%) dessas respostas. Alguns estudantes não fizeram a mesma afirmação, contudo, indicaram indiretamente que tanto a fonte 1 como a fonte 2 se referiam à libertação/liberdade dos escravos (16%) ou ao fim da escravidão (11%). Outra ideia que é predominante entre essas respostas é a percepção ampla na qual as fontes se referiam à **escravidão,** expressada por (22%) dos estudantes.

Os dados explicitados no gráfico acima dizem respeito às respostas dos estudantes que relacionaram as fontes com o mesmo fato histórico. Já para dezenove (19) estudantes, as fontes abordaram acontecimentos diferentes. Desta maneira, enquanto na Fonte 1 (HQ) a versão explicitada diz respeito à abolição da escravidão e à ação da princesa Isabel ao libertar os escravos. Na segunda fonte, o que está sendo evidenciado é a história de Luís Gama. Nessa percepção, alguns pontos dessa trajetória do abolicionista parecem chamar mais atenção dos estudantes do que outros, como o fato ter sido advogado e atuado na libertação dos escravizados, como é possível observar nos exemplos a seguir:

> a) 1 a “abolição” dos estravos e 2 a luta de Luís gama para a liberdade dos escravos. (E. 3)
> a) Na fonte 1 a abolição da escravidão e a 2 fala sobre luiz gama que libertou 500 escravos. (E.16)

> a) Fonte 1: Quando a princesa Isabel decidiu acabar com a escravidão no Brasil. A fonte 2: fala sobre luiz Gama que foi um dos grandes advogados no Brasil, e foi escravizado e ele libertou mais de 500 escravos. (E.20)
> a) A fonte 1 está tratando da lei que libertou os escravos. A 2 fala sobre Luiz Gonzaga pinto da gama que foi escravisado liberto e foi libertado e se formou advogado. (E.18) (Respostas ao questionário 1).

É preciso notar que, nessas respostas, os estudantes não articularam as informações históricas contidas nas fontes para explicar a qual fato histórico elas se referiam. Neste sentido, é como se a trajetória de Gama e a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel não compusessem dimensões do mesmo processo histórico. Apenas uma estudante identificou o fato histórico nas fontes a partir do critério verdadeiro /falso. Vejamos como ela entende essa questão: "Que a fonte 1 não é uma história verdadeira já a fonte 2 é verdadeira (E.30)".

No decorrer da análise, notamos que essa classificação verdadeiro/falso será utilizada por alguns alunos, em especial quando precisam argumentar sobre a escolha da fonte mais adequada.

Além de identificar o fato histórico retratado, outro questionamento que fizemos diz respeito às versões apresentadas nas fontes. Sendo assim, nas letras (b e c) perguntamos qual a versão apresentada nas fontes 1 e 2? Essa pergunta foi respondida por setenta e três (73) estudantes. As respostas, em linhas gerais, são indicativas de que os estudantes fizeram diferentes interpretações a partir da leitura das fontes, embora, tenham ficado presos nas informações substantivas contidas nelas.

No decorrer da análise dessas ideias emergiram quatro categorias. Na primeira foram inseridas as respostas dos estudantes que fizeram uma **leitura fragmentada e reduzida da fonte,** em que foi comum encontrarmos trechos das falas dos personagens retirados da HQ de forma literal. Ou, ainda, a tentativa de reformulação dessas informações, expressando com isso o entendimento global da mensagem, evidenciando não terem domínio do conceito substantivo que ela expressava, visto que não houve a articulação entre as informações apresentadas com ideias que evidenciassem o conhecimento do passado e sua articulação com o presente.

Na segunda categoria, inserimos as respostas dos estudantes que fizeram a identificação da versão apresentada nas fontes 1 e 2, a partir de uma **leitura simples** do processo histórico abordado nelas. Nessas respostas, percebe-se que eles apenas identificam a personagem dos quadrinhos com a princesa Isabel e a assinatura da Lei Áurea. Entretanto, essa identificação fica restrita à associação do fim da escravidão com a ação da personagem, sem que outras ideias relacionadas a esse contexto fossem somadas à compreensão da fonte.

A versão da fonte 2 também é explicada por uma leitura simples das informações contidas no texto. Ou seja, a trajetória de Gama não é articulada ao contexto da escravidão e como parte do processo abolicionista, na qual a ação de militantes negros, como ele, por exemplo, exerceu papel crucial na derrocada deste sistema.

No que tange a essa questão, Albuquerque (2018) nos diz que as ideias abolicionistas permeavam em distintos espaços e se faziam presentes mediante a ação de diferentes sujeitos que, ao se organizarem em movimentos sociais, deixavam explícito uma "perspectiva do abolicionismo negro" na defesa de ideias ancoradas numa visão na qual o fim da escravidão deveria significar também o atendimento a demandas que garantissem "melhores condições de vida". Ou seja, uma sociedade verdadeiramente livre da escravidão deveria almejar não o progresso do país, e sim "a igualdade de direitos e amplo exercício da cidadania para os egressos do cativeiro" (ALBUQUERQUE, 2018, p.330).

As respostas dos estudantes inseridas na segunda categoria (**leitura simples da fonte**) evidenciaram que conhecem o fato histórico narrado na HQ e conseguem identificar agentes históricos pessoais e suas ações. Todavia, as informações sobre o contexto são expressadas de maneira pouco contextualizada, em que a explicação da versão apresentada nas fontes não ultrapassa a observação direta do que se vê nelas. Logo, as fontes funcionam muito mais como uma forma de consultar o passado do que necessariamente interpretá-lo, o que exigiria que os estudantes as compreendessem como evidência capaz de fornecer respostas às perguntas que fazemos a elas. O que também exige um entendimento substantivo muito mais amplo do contexto em que as ações e os agentes históricos se deram.

De acordo com Ribeiro (2008), a presença de agentes históricos individuais no ensino de história tem assumido um papel fundamental para a aprendizagem do conhecimento histórico. Ela ressalta, em seus estudos, que o uso de personalidades históricas tem sido realizado nas aulas com justificativa de favorecer a aproximação dos estudantes com o conhecimento histórico, contribuindo assim como um caminho para "humanizar a história favorecendo a identificação dos alunos com as pessoas do passado, suas ideias, sentimentos, atitudes, valorizando o papel dos sujeitos na vida coletiva" (RIBEIRO, 2008, p.180 *apud* BARTON; LEVSTIK, 2008).

Ao tecer suas considerações sobre essa questão, Ribeiro (2008) concorda com os autores de que aproximar os estudantes com as narrativas biográficas pode, sim, ser um caminho potente para a aprendizagem histórica. Uma vez que contribui para o desenvolvimento da empatia histórica, uma das principais competências do pensamento histórico (2008, p. 181). Contudo ela nos alerta para o fato de que esses trabalhos não podem

ser realizados sem a articulação de outras narrativas que evidenciem sobre quais contextos as suas ações foram desenvolvidas, bem como as implicações que trouxeram para grupos da sociedade no tempo em que elas ocorreram, se houve mudanças e em quais grupos elas foram sentidas.

Outro aspecto a ser observado é que, se as histórias biográficas não forem bem trabalhadas, corre-se o risco de criar novos heróis e perpetuar a visão de que a história não é feita coletivamente, sem o entendimento que algumas pessoas se destacam graças a um contexto mais amplo.

Segundo a autora, sem essas conexões necessárias, a reconstrução dos processos históricos pelos estudantes, através do pensamento histórico, corre o risco de acreditar que a dinâmica que os envolve está pautada em suas "vontades individuais", bem como reforça a "ideia de que o conhecimento histórico se faz por uma sucessão de histórias sobre pessoas importantes" (RIBEIRO, 2008, p.181). Ao analisarmos as narrativas dos estudantes que relacionaram a versão apresentada na fonte 1 com a princesa Isabel, notamos essa tendência. Em muitas das respostas, apenas é citado o seu nome, em outros casos apenas descrevem ou utilizam-se de trechos da HQ ou sua referência, como podemos observar nos exemplos a seguir:

> A da **princesa Isabel** (E.10)
> A versão da **Princesa Isabel** (E.27)
> Abolição dos escravos. **Que a princesa Isabel liberando e acabando com 300 anos de escravidão** (E.07)
> Mônica pedindo **para rainha Isabel ter pena dos escravos**. (E.27)
> (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Essas respostas possuem em comum a associação direta entre a abolição e a princesa Isabel. De acordo com os exemplos, alguns apenas fizeram referências ao agente histórico e outros buscaram inserir informações da própria fonte. Nesse caso, constatamos também que os trechos retirados e associados à princesa Isabel também indicam a compreensão que os estudantes possuem sobre a abolição e, portanto, do significado que atribuem a esse processo histórico.

A análise dessas respostas nos permite afirmar que, para esses estudantes, a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil foi a princesa Isabel. Ideia que é inclusive reforçada quando se apropriam de frases dos quadrinhos e as inserem em suas explicações como é caso dos (E.07 e E.27) que afirmaram que a princesa Isabel foi quem "liberou e acabou com a escravidão" ação motivada pelo sentimento de "pena" que teve pelos escravizados.

A leitura que os estudantes fazem dos quadrinhos e o conhecimento histórico gerado a partir de suas interpretações nos possibilitou constatar que, em algumas respostas, ainda permanecem o entendimento de que a abolição da escravidão no Brasil aconteceu mediante a ação redentora da princesa Isabel quando assinou a lei áurea, como podemos constatar em suas respostas:

> A da **abolição graças a Princesa Isabel** (E.50)
> Fala **da preocupação da Princesa Isabel em libertar os escravos".** (E.26)
> A versão em que a Mônica **falava para princesa Isabel ter pena dos escravos e a princesa isabel assina a lei aurea e eles comemoram felizes.** (E.29)
> A fonte 1 **trata a carta de abolição da escravatura que foi assinada pela princesa Isabel** (E.43) (Respostas ao questionário1, grifos nossos).

Observa-se o quanto a narrativa expressa na história em quadrinhos de que a abolição teria sido um ato de bondade da princesa Isabel, a partir da assinatura da lei áurea, é apropriada pelos estudantes em suas interpretações, sem que essa visão transmitida na narrativa ficcional seja problematizada no sentido de questionar se abolição teria se dado unicamente através da assinatura da lei áurea. Entendemos que esse confronto exigiria que os estudantes demonstrassem o conhecimento substantivo mais amplo desse processo reconhecendo, assim, outras formas de lutas empreendidas por outros indivíduos que, em conjunto, tiveram papel importante para o fim da estrutura escravista na sociedade. Ainda que estabeleçam conexões com o agente histórico e sua ação, isso não é realizado de maneira consistente com a descrição do contexto no qual esse acontecimento foi desencadeado de maneira a explicitar as mudanças provocadas na vida dos indivíduos.

Não fizeram também relação entre as fontes, vendo-as separadamente. Assim, Luiz Gama não é considerado um dos representantes da luta abolicionista em franca contradição com a narrativa da HQ, o que seria possível identificar bastando confrontá-las. O que nos leva a aventar também uma possível dificuldade dos alunos em lidarem com as fontes.

O olhar direcionado para esmiuçar os interesses que levaram à assinatura da lei áurea, em 1888, é indicativo que a adesão ao discurso abolicionista "unificou os grupos mais diversos e deu expressão aos interesses mais variados" na mobilização tanto das "camadas populares como dos escravizados na luta contra a escravidão" (COSTA, 2010, p. 219). Sendo assim, a abolição se deu na articulação entre interesses coletivos e individuais que envolveram a luta de agentes históricos, inclusive a população negra escravizada, livre ou liberta da época. Bem como contou com a atuação de homens tais como Luiz Gama, de clubes em defesa da

igualdade racial e dos jornais que manifestavam em suas páginas apoio à causa (COSTA, 2010).

A ampla participação de segmentos da sociedade ao movimento abolicionista é, portanto, crucial no entendimento do seu significado que não pode estar restrito à valorização apenas "da ação parlamentar e as leis abolicionistas" ou como um processo dirigido somente pelas classes dominantes (COSTA, 2010, p. 130). Visão que, aliás, predominou nos livros didáticos que, ao darem enfoque a essa interpretação teria "ignorado devotados abolicionistas, brancos, negros e mulatos – heróis anônimos da nossa história sem os quais a abolição jamais teria sido conquistada" (COSTA, 2010, p.129).

Então, entendemos que, ao pensar historicamente sobre a abolição, os estudantes precisam ter domínio desse contexto a fim de que percebam que os acontecimentos possuem contextos específicos e amplos que podem ser interpretados quando buscamos compreendê-los de maneira correlacionada. Essa atividade cognitiva desempenhada pelo pensamento histórico exige reconhecer que o evento para ser histórico não basta apenas ser entendido na sua facticidade, mas ser inserido numa

> [...] conexão temporal com outros eventos para ser interpretado enquanto uma ocorrência que faz sentido - isto é, quando pode ser inserido, interpretativamente, em uma representação do processo temporal. Essa representação permite que os processos temporais da vida humana prática se tornem acessíveis aqueles que os vivem, tornando-os assim próprios a ser vividos. É decisivo, contudo, que a particularidade factual dos eventos não desapareça ou se torne irrelevante nessa representação do processo temporal, mas se preserve. No quadro interpretativo da representação do processo temporal, ela é o suporte do sentido histórico (RÜSEN, 2010, p. 44).

Rüsen (2010), ao refletir a importância da competência narrativa no processo de atribuição de sentido pela consciência histórica, nos diz que o tempo deve ser peça central quando os indivíduos buscam narrar historicamente os acontecimentos. Assim, narrar uma realidade passada consiste, na "habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente" (RÜSEN, 2010, p. 59).

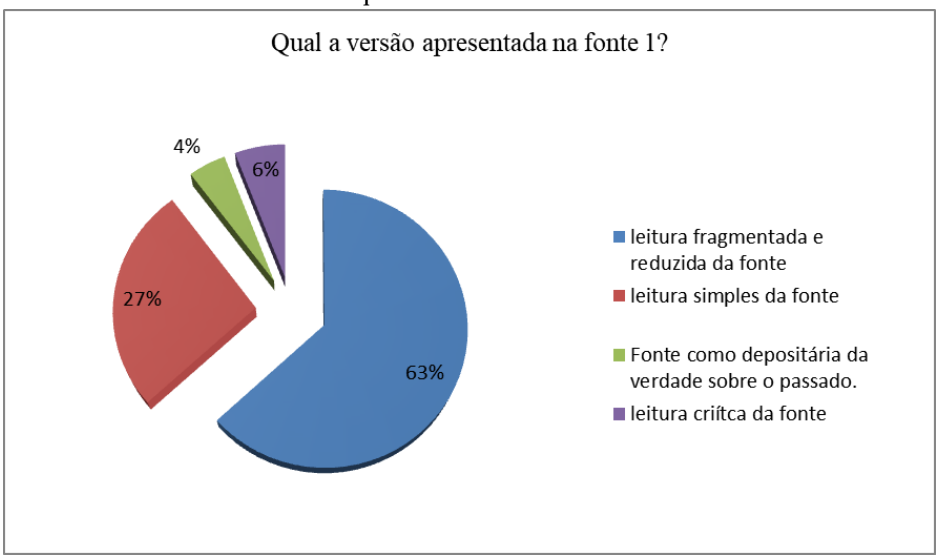
Nesse sentido, o historiador alemão ainda nos fala que considerar a narrativa nesses termos é entender o aprendizado histórico para além da mera reprodução das informações que se adquire do passado. Os indivíduos experienciam ao longo de sua vida prática relações diversas com o tempo, estabelecendo de forma mais aprofundada ou não interpretações e compreensões do modo como as coisas funcionavam e da relação que elas mantêm com a sua vida prática.

Na escola, o papel do ensino e da aprendizagem da História é fazer com que crianças e jovens se percebam como construtores do conhecimento histórico. Para isso, é fundamental que sejam incitados a pensar historicamente, ou seja, ancorar as suas interpretações, argumentações e explicações sobre os passados a partir da ideia de evidência, empatia e narrativa para que possam encontrar o significado histórico dos acontecimentos e, mais do que isso, relacionar o que aprendem com a vida prática, a fim de responder às questões que nos direcionam para uma interpretação do passado.

Verificamos também que alguns estudantes fizeram a leitura das fontes sem expressar ideias substantivas sobre a abolição, e sim através do uso de critérios tais como: **verdade/ mentira e real.** Nessas respostas, as informações substantivas não são consideradas e o foco recaiu somente em procurar a melhor fonte sobre a temática e no entendimento de que esta é **depositária de uma verdade sobre o passado**.

No rol dessas respostas, constatamos que alguns estudantes fizeram a **leitura mais crítica da HQ,** expressando a compreensão que a abolição da escravidão no Brasil não significou a inclusão da população escravizada na sociedade. Nessas respostas, chama a atenção o pensamento histórico emergente dos estudantes de que a abolição não se deu de maneira tão simples como é narrada nos quadrinhos. No gráfico, a seguir, representamos quantitativamente as categorias tratadas até aqui:

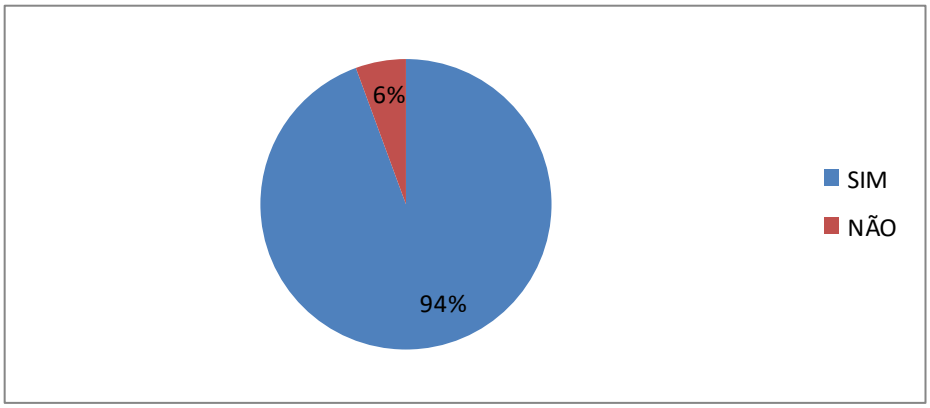
Gráfico 5 — Leitura que os estudantes fizeram das fontes 1 e 2



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na letra (d) da questão ora em análise fizemos a seguinte pergunta: “Você consegue identificar diferenças de visões entre as fontes 1 e 2? Quais? De acordo com o levantamento de sessenta e seis (66) respostas, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 6 — Diferenças de visões entre as fontes 1 e 2



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como podemos perceber, a maioria dos estudantes (94%) entende haver diferenças entre as fontes, enquanto (6%) acreditam que não. Dentre o quantitativo dos estudantes que responderam “Não” a maioria não apresenta justificativa, com a exceção de dois que argumentam não haver diferenças entre HQ e o texto, porque ambos “abordam o mesmo assunto”. Respostas como essas explicitam a dificuldade dos estudantes em compreender que as fontes podem evidenciar aspectos diferentes de um mesmo processo histórico.

Constatamos que (94%) que afirmam haver diferença entre as fontes, identificam-nas não com base no conhecimento substantivo sobre a temática, e sim na percepção de fonte histórica como detentora da “verdade” sobre o passado. Como podemos ver na resposta (E.6) que afirma que as fontes são diferentes, porque uma expressa “a versão fácil e mentirosa”, enquanto a outra apresenta a versão “verdadeira”.

Explicações parecidas com essas foram comuns entre os estudantes. De maneira geral, explicitam a percepção que as diferenças existentes entre as fontes se encontram não na forma como narram o processo histórico, e sim no entendimento de que uma é muito mais explicativa, detalhada, condizente com o que realmente aconteceu, visto que apresenta mais fatos e comprovações, características dirigidas à fonte 2 (texto de Gama). Na pesquisa de Asbhy sobre evidência histórica, ela também encontra esse dado entre os alunos, ou seja, se há um texto explicativo e esse texto apresenta mais detalhes, os alunos tendem a explorá-los melhor. Isso nos leva a pensar que ao trabalharmos com imagens é necessário situá-las bem, a

fim de possibilitar aos alunos melhor entendimento sobre elas e, consequentemente, uma análise mais qualificada.

No que se refere à fonte 1 (HQ), a ideia central é que ela apresenta uma visão do processo histórico de maneira mais simples e fácil. O que, segundo os estudantes que compartilham dessa opinião, é comum, visto que as histórias em quadrinhos são destinadas ao público infantil, o que explicaria também a maneira descontraída, informal, distorcida e superficial com que ela aborda a abolição. Apresentamos alguns exemplos dessas ideias a seguir:

> Sim. A fonte um tenta contar de forma mais simples. Além do quadrinho ser pensado para o público infantil, já a segunda mostra de forma mais séria a vida e os feitos do abolicionista. (E.55)
> As diferenças são que na fonte 1 e apenas uma história da turma da Mônica e a fonte 2, já é uma história que realmente aconteceu. (E.57)
> Sim. Ambas tem o mesmo tema, porém, uma versão é mais detalhada e condiz com a realidade, no caso a fonte 2, a outra versão distorce um pouco o que de fato aconteceu. (E.44) (Respostas ao questionário 1).

Com relação à fonte 1, é possível que os estudantes tenham expressado essa opinião por não verem uma HQ como uma fonte histórica, portanto, não confiável. Segundo Fronza (2009), as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que estão presentes na cultura dos jovens e vinculam narrativas históricas esteticamente estruturadas. Conforme o autor, o uso das HQs como fonte histórica contribui para o aprendizado histórico e, por esse motivo, devem ser entendidas como:

> [...] fontes históricas que podem fornecer evidências relativas às afirmações e interpretações históricas desenvolvidas por historiadores, professores-historiadores e estudantes em relação a determinado tema histórico. (FRONZA, 2009, p.2).

Nessa perspectiva, é necessário que o professor, ao utilizar as historinhas em quadrinhos, considere a sua abordagem no ensino de história a partir da ideia de evidência, o que possibilita aos estudantes “superar o uso delas como simples confirmação de informações relativas a uma interpretação histórica” (FRONZA, 2009, p.2).

Ao contrário dessas respostas, alguns estudantes pautaram as diferenças entre as fontes a partir das ações dos agentes históricos que aparecem nelas. Sendo assim, alguns expressaram de maneira simples o entendimento do que observaram de maneira imediata nas fontes, como no caso das narrativas a seguir:

> Sim, que a rainha para a escravidão com a assinatura e a 2 eles lutarão pela liberdade. (E.3)

> Sim, na fonte 1 mostra a lei que a princesa Isabel assinou. Já na fonte 2 se conta a história do advogado Luiz Gama que desde pequeno foi escravo era capoeiro, sapateiro, a lavar, egomar e costurar roupas. (E. 5) (Respostas ao questionário 1)

Alguns estudantes, ao destacarem a ação desses dois agentes históricos, imprimiram também as suas percepções sobre a abolição, pois ressaltaram que a forma como os quadrinhos representam esse acontecimento transmite a ideia de que foi fácil, que a escravidão foi abolida porque a princesa Isabel "teve pena dos escravizados". Esses estudantes confrontam essa versão, afirmando não ter sido simples, que aconteceu mediante "pressões internas e externas" e, por fim, a crítica de que o fim da escravidão não foi acompanhado da preocupação sobre como ficaria a situação dos escravizados.

Ao lado dessa espécie de crítica acerca da versão tradicional da abolição, os estudantes enfatizaram a luta de Gama contra a escravidão, dando destaque a sua busca por direitos, pela alforria dos escravizados. Nitidamente, os estudantes parecem se identificar mais com a história de Gama, apesar de não expressarem informações, além das contidas no texto, ou sinalizar já terem visto em outros lugares, principalmente nas aulas de História.

> Sim. Na fonte um parece que uma simples **assinatura em uma carta proclamando o fim da escravidão vai mudar tudo, só que não é, e não foi bem assim**. Ja na fonte dois temos um homem que realmente foi atrás dos seus direitos e de seus companheiros. (E.11)
> Sim. **Na primeira fonte parece que a princesa Isabel aboliu a escravidão por "pena" dos escravizados, e não por uma grande pressão dos movimentos abolicionistas internos e externos, principalmente de pessoas negras que lutavam por sua liberdade**. Já a fonte 2 é contada uma versão **mais realista do que realmente aconteceu**, de um homem que foi escravizado, e mesmo assim conseguiu estudar e libertar pessoas que passaram por o que ele passou. (E.22)
> Sim, **consigo ver que no 1° quadrinho a rainha que declarou a Abolição dos escravos, não tinha a ciência da quantidade de escravos que iriam ficar perdidos, sem trabalho, sem condição social, sem NAD**A; Já no 2° texto percebo que Luiz Gama, por ja **tido a vivência de um escravo pode conquistar a sua carta de alforria e perceber que nem tudo seria flores, mas certamente ele iria direcionar cada ex- escravo que já possuia sua carta de alforria, para um lugar no trabalho juntamente com a sociedade**. (E.8) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Percebemos que essas respostas, ao contrário das anteriormente expostas, buscaram interpretar as ações dos agentes históricos apresentados nas fontes, ainda que carente de maior contextualização. Contudo, essas interpretações são potentes, inclusive a da (E.22), quando confronta a narrativa da fonte 1, ao defender que a abolição da escravidão foi um processo que envolveu também a luta da população negra por sua liberdade. A sua interpretação contrapõe a versão tradicional sobre a abolição a qual reforça o "paradigma da ausência"

definido pelos historiadores, Chaloub e Silva (2009), como um modelo interpretativo vigente nas décadas de 60-70, em que escravizados e trabalhadores no Brasil foram interpretados pelo imaginário acadêmico como sujeitos históricos coisificados. Os autores são enfáticos ao afirmarem que,

> [...] ligou-se à visão do escravo com um ser coisificado, incapaz de pensamentos e ações próprias: a escravidão teria aniquilado as pessoas e suas culturas, restando a fragmentação e o vazio produzidos por uma dominação inexorável [...] O desdobramento historiográfico de semelhante ordem de idéias é claro: o desenvolvimento histórico lacunar, aparente peculiaridade nacional, teria produzido a ausência de classes definidas ou vice-versa , abrindo um espaço a ser preenchido pela ação demiúrgica do Estado, sujeito principal da história do país. A narrativa da história torna-se então um exercício teleológico de explicação de uma Nação que apaga os sujeitos e oculta seus conflitos e diferenças. (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 16)

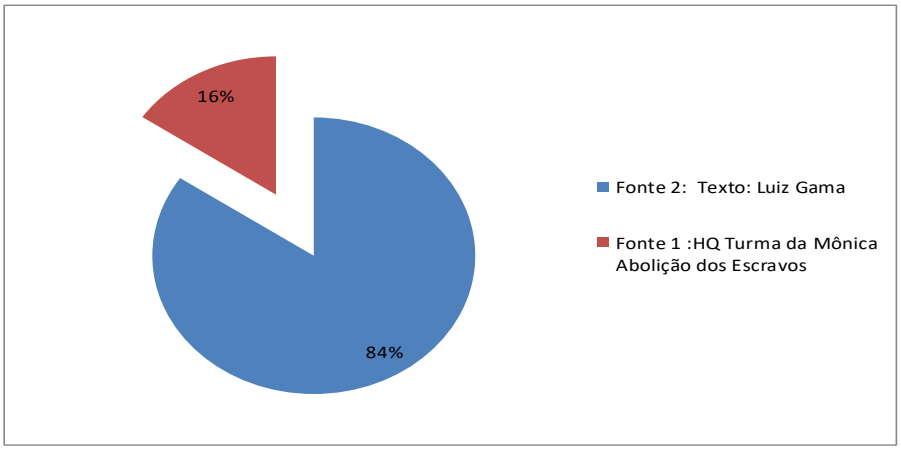
Conforme vimos na citação, a narrativa ensejada pelo viés interpretativo do paradigma da ausência resultou em produções que deram ênfase à ação do Estado, definindo, assim, as ações de personagens numa narrativa linear dos acontecimentos.

Para alguns estudantes, as diferenças entre as fontes se encontram na forma como o processo histórico é abordado nelas. Nesse sentido, a ideia explicitada é que a HQ é voltada mais para crianças, trata de forma simples, engraçada, descontraída, foge da realidade. Enquanto a fonte 2 (texto de Gama) é mais explicativa e válida, porque apresenta uma pessoa que passou pelo processo, ajuda a entender a história. As narrativas a seguir exemplificam essa ideia:

> A 1 chega a ser um pouco cômica a forma superficial que é tratada com uma simples fala, enquanto a 2, vem com fontes comprovações, histórias e nomes. (E.6)
> Sim, o primeiro é uma tirinha, por tanto, é mais para o público infantil, já o segundo é um texto mais explicativo. (E.21) (Respostas ao questionário 1).

Nas letras (e) e (f), questionamos quais das fontes os estudantes consideram mais adequada para explicar esse processo histórico. Em seguida, solicitamos que indicassem argumentos que justificassem suas escolhas. Sendo assim, a maioria considerou a fonte 2 (texto sobre Gama) como a mais adequada, como podemos conferir no gráfico a seguir:

Gráfico 7 — Fontes que os estudantes consideram mais adequada



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os argumentos utilizados para justificar a escolha da fonte foram vários. Contudo, observamos que parte significativa dessas respostas ainda se manteve no entendimento apresentado na letra (d) sobre as diferenças. Desta maneira, a fonte 2 é mais adequada para abordar o processo histórico da abolição, porque apresenta **mais informações, explicações, detalhes, argumentos históricos.** Ela é também mais **completa e fundamentada**, **melhor para entender, conta como aconteceu na realidade**. Vejamos alguns exemplos, dessas ideias:

> Conta a história detalhadamente *(E.38)*
> Por que ela tem mais informação sobre o fim da escravidão (E.48)
> É algo mais informativo de ler
> A fonte é mais completa, fundamentada e mais precisa. *(E.19)*
> A história de Luiz Gama aconteceu de fato e expressa bem melhor o que aconteceu, já a versão 1 não explica quase nada é uma charge bem vaga. (E.10)
> A fonte 1 da entender que o fim da escravidão foi algo simples (mas não foi), logo, a fonte 2 condiz mais com a realidade. (E.1) (Respostas ao questionário 1)

Novamente, entre as ideias explicitadas, os estudantes voltam a afirmar que a fonte 1 expressa uma versão da abolição como um processo que na "realidade não foi fácil". Dessa forma, a fonte 2 torna-se mais adequada por contar a história de quem passou pelo processo, como no caso de Luiz Gama:

> Para **acontecer o fim da escravidão não foi tão fácil como diz ser** na 1 fonte, já na 2 **fonte mostra realmente como foi a história de um escravo** (E.11)

> Porque a fonte 2 **conta como tudo de fato aconteceu**, **e que não foi nada fácil**. (E.14)
> Sinto **que a história que vemos, fogem um pouco da realidade, contando apenas a versão do reinado**, a versão no papel. Acho **mais válido ouvir a história de alguém que realmente passou pelo processo**, no caso, a fonte 2. (E.13) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Principalmente na resposta da (E.11), vemos claramente a percepção da fonte histórica como um testemunho. É preciso ressaltar que, ao indicar esse tipo de pensamento, os estudantes evidenciam a concepção positivista na qual as fontes servem para que possamos descrever o passado e não interpretá-lo, a partir das questões que colocamos diante dele. Nesse caso, a fonte parece ganhar fidedignidade pela vivência de um dos atores sociais, o que o levaria a ser um representante legítimo da abolição.

Alguns estudantes, ao escolherem a fonte 2 como a mais adequada, utilizam como argumento uma certa identificação com a história de Luiz Gama. Com isso, a história de Gama é indicativa da sua luta contra a escravidão, o que causa interesse no leitor.

> Porque ele nasceu em Salvador e ainda menino foi levado a ser escravo e **contar como ele conseguiu se libertar isso mim interessou por que fala a luta que ele teve pra conseguir a liberdade**. (E.12) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Em outras respostas, os argumentos utilizados na escolha da fonte 2 consistiram na reprodução de trechos da própria fonte.

> A nação republicana não poderia existir sem que todos os brasileiros fossem livres e iguais. (E.29)
> Luiz Gama foi um dos grandes advogados no Brasil. Militante pelo movimento. (E.33)
> Porque antes dele se torna um advogado, ele também já foi um escravo nascido em Salvador em 21 de Julho de 1830 na cidade e são Paulo já aprendeu a lavar, costurar roupas, já havia alforriado mais de 500 escravos. (E.24) (Respostas ao questionário 1).

Como mencionamos, apenas (16%) dos estudantes optaram pela fonte 1 (HQ) como a mais adequada para abordar o processo histórico da abolição no Brasil. Dentre os argumentos utilizados, destacam-se, em menor recorrência, a compreensão de que essa fonte tem mais argumentos, é mais detalhada, explicativa, mais interessante para ler, e porque é divertida por ser um quadrinho.

> Menos cansativo. **Mais interessante de ler. Se torna algo divertido** para quem gosta da "turma da Mônica" (E.49).
> É uma **forma mais detalhada e com mais explicativas.** (E.20) (Respostas ao questionário1, grifos nossos).

Ao contrário dessas respostas, outros argumentos enfatizaram que a fonte 1 é mais adequada do que a 2 por abordar a lei áurea, uma lei importante por "abolir o trabalho escravo no Brasil" e por garantir a liberdade dos escravizados. Essa interpretação aparece nas narrativas a seguir:

> A princesa Isabel sancionou a lei que colocava fim à escravidão no Brasil, a lei Áurea. Foi através disso que **os negros começaram a ter alguma liberdade e fazer escolhas próprias**. A lei foi o início de tudo ou pelo menos o início **da longa jornada que os negros teriam que traçar para ter respeito e igualdade**. (E. 41)
> Pois a lei que assinou (Lei Áurea), **foi a lei que aboliu o trabalho escravo no Brasil,** e a fonte 1, representou bem isso. (E.2) (Respostas ao questionário l, grifos nossos).

Por fim, algumas poucas ideias entendem ser a fonte 1 a mais adequada, por "mostrar como era a chegada dos escravos e como era executavam o trabalho pesado". Vale ressaltar, que essas afirmações são feitas de maneira simples, carecendo assim de serem explicadas contextualmente e acabam ficando reduzidas a imagem única do escravizado como aquele ligado apenas ao trabalho. Perspectiva, inclusive, que quase não aparece nessa questão, comparada com as demais dessa etapa.

2.5 A compreensão dos estudantes acerca da resistência escrava

Na questão 05, apresentamos para os estudantes dois documentos. O primeiro é um anúncio publicado em 1876 no jornal a Província de São Paulo que narra a fuga de um escravizado do sítio de Campinas. No anúncio, são descritas as características físicas como o modo de andar, o rosto, os dentes e a cor, conforme a classificação da época. Após fazer essa caracterização, ao final do anúncio é indicado o que fazer caso alguém o encontrasse, devendo a pessoa encaminhar as informações ao senhor desse escravizado. O segundo documento é um trecho de um tratado escrito por escravizados do engenho de Santana ao senhor Manuel da Silva Ferreira, ano de 1789.

A nossa finalidade ao utilizar esses documentos no instrumental foi perceber como os estudantes interpretam historicamente as informações, expressando, assim, o conhecimento substantivo que possuem sobre a temática, em específico, acerca da resistência escrava. Conseguindo perceber no cruzamento das fontes duas importantes formas de resistir ao sistema escravista: a fuga individual e a negociação.

A escravidão africana no Brasil apresenta uma série de dimensões que precisam certamente fazer parte da compreensão histórica dos estudantes. Um desses aspectos que se

torna necessário ser discutido é o da resistência escrava. A historiografia que se debruça sobre esse tema tem demonstrado, por meio da interpretação de fontes distintas, que os escravizados souberam galgar espaços de autonomia ao longo de suas experiências no âmbito do trabalho e nas relações com os seus senhores.

Essa historiografia, como já abordamos aqui, foi posta em curso principalmente no decorrer da década de 1980 e teve como intuito fazer parecer a história do escravo real (HER), metodologicamente construída a partir do conceito thompsonmiano de experiência, aplicado na interpretação das especificidades do escravismo brasileiro (FONTELLA; FARINATTI, 2008 p.132). Um dos principais pontos de reflexão dessa vertente historiográfica é trazer para o centro das discussões o conceito de negociação, a fim de enfatizar a sua presença no cotidiano das relações.

Fontella e Farinatti (2008) destacam a percepção de Robert Slenes (1999) ao abordar esse conceito, fazendo as seguintes colocações:

> Nesse sentido, Slenes (1999) acredita que, para melhor se adaptarem ao cativeiro e/ou alcançar vantagens individuais, os negros utilizaram desde as ações explícitas de negação ao sistema até a disposição para negociar com seus senhores, e isso acabou condicionando a forma e a história do escravismo no Brasil. Além disso, Robert Slenes crê ainda que este processo de negociação – tanto quanto o de negação – tornou-se subversivo ao próprio sistema escravista, já que, impôs, ao longo do tempo, limites à escravidão. Limites os quais foram sendo moldados por meio de conquistas, que uma vez adquiridas não mais poderiam ser retiradas, sob pena de imediatas ações de revolta, rebelião e boicote por parte dos cativos. Contudo, ao mesmo tempo em que isto auxiliava na paulatina desagregação do sistema escravista, também colaborava para a sua manutenção. (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p.132)

A utilização desse conceito para interpretar as relações escravistas e, mais especificamente, a ação escrava recebeu críticas por parte da historiografia, vindas principalmente da tradição estruturalista. O cerne dessas críticas foi o historiador Jacob Gorender (1991) que argumentou:

> O novo paradigma historiográfico pretendia resgatar uma visão de escravidão benemerente, paternal, legalista, com negociações pacíficas, acordo sistêmico, paz social entre as classes antagônicas; e apontou-o como uma perspectiva reacionária, que estaria ocultando a luta de classes e subestimando as contradições e influências estruturais da sociedade; além disso, denominou a HER de historiografia reabilitadora da escravidão.

Com base em Fontella e Farinatti (2008), essas críticas foram prontamente rebatidas pelos historiadores da HER num esforço em enfatizar que não se tratava em minimizar o caráter violento da escravidão. Mas sim em descortinar formas de negociação que poderiam

tanto “limitar o poder dos senhores como também funcionava como um fator que contribuiu para reproduzir o sistema escravista” (2008, p. 135).

Refletir sobre a ótica da negociação significa ter em mente que ela se dava entre partes desiguais (senhores e escravizados) e não se concretizava de forma mecânica, estando implícitas no “dia a dia, na reprodução das experiências e dos legados e valores culturais dos distintos agentes históricos” (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 135). Em seu livro “Negociação e conflito: A Resistência negra no Brasil escravista”, os autores, Reis e Silva (1989), partindo desse campo interpretativo, propõem algumas discussões assentadas nas afirmativas de que as negociações:

> Nada tiveram com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor. Só sugerimos que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. Essa abordagem que vê a escravidão sobretudo da perspectiva do escravo, um escravo real, não reificado nem mitificado, só muito recentemente vem ganhando corpo na historiografia brasileira. (REIS; SILVA, 1989, p. 8)

Além dessa visão historiográfica sobre a resistência escrava no Brasil, a análise das narrativas produzidas nessa questão foi realizada também com base na perspectiva da Educação Histórica acerca dos documentos históricos, a qual abordamos na seção a seguir.

2.5.1 Documentos históricos e interpretação histórica no processo de aprendizagem

A utilização de documentos históricos no processo da aprendizagem histórica deve contribuir para que os estudantes estabeleçam uma relação mais significativa com o conhecimento histórico de modo que os permita compreendê-lo não como algo pronto, e sim construído mediante os interesses que surgem no contexto da nossa vida prática e que nos move a experiência com o tempo. A nossa ida ao passado é, portanto, guiada por questões que surgem no presente e nesse processo é que vamos atribuindo sentido ao tempo.

Segundo Schmidt (2020), é fundamental que pensemos a relação entre aprendizagem histórica e vida prática. Segundo ela, “aprendemos história porque a nossa vida prática impõe determinados interesses relacionados à necessidade de orientação no fluxo do tempo” (2020, p. 97). De acordo com a autora, a superação desses interesses pode ocorrer mediante o processo de cognição histórica situada, visto que ela parte do “princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal” (SCHMIDT, 2020, p.98).

A compreensão histórica é, portanto, a forma como atribuímos sentido ao tempo, o que sugere que estabeleçamos a articulação entre as dimensões temporais: passado, presente e futuro. Ou seja, "estruturamos a ideia de tempo cognitivamente" inserindo certamente a nossa percepção subjetiva sem que esqueçamos tratar-se de um processo que requer uma forma específica de pensamento. Sobre esse ponto, Schmidt (2020, p. 100) nos alerta que:

> Uma aprendizagem histórica que não tome a superação de certas carências de orientação da vida prática humana no tempo, pode não motivar o interesse cognitivo pelo passado, seja em crianças ou jovens. Porque as carências de orientação no tempo ativam e reclamam o processo de formação do pensamento histórico, fundamentado no entendimento da mudança temporal, articulando as relações entre presente e passado e perspectivando o futuro, de acordo com os interesses e carências de quem aprende.

Ao analisarmos, a partir das narrativas dos estudantes, as suas ideias históricas sobre a escravidão africana no Brasil, vimos que os estudantes apresentam dificuldade em articular essas dimensões temporais. Ou seja, são poucas as vezes que, em suas narrativas, o passado é entendido de maneira contextualizada. Assim, a referência aos agentes históricos e suas ações é realizada a partir de fragmentos. Contudo, foi possível perceber o sentido histórico que atribuem a esse passado.

Nesta seção, tentamos, como já foi dito, perceber as ideias substantivas dos estudantes sobre esse passado, especificamente a resistência escrava. Com essa finalidade, elaboramos perguntas nas quais os estudantes precisariam responder, a partir da interpretação de duas fontes primárias: documentos 1 e 2, como descrevemos no início da seção.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004), os documentos históricos foram utilizados em sua percepção tradicional como comprovação do passado. O seu manejo por parte de historiadores, a partir do século XIX, estava associado à percepção de que bastava retirar dos documentos as informações nele contidas, perspectivando "mostrar os acontecimentos tal como tinham acontecido" caracterizando assim o trabalho do historiador como pautado numa "atitude meramente receptiva e passiva em face dos documentos" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.90).

Para as autoras, essa forma como os historiadores conduziram o trabalho com os documentos teve reflexos no ensino de história, em que seu uso em sala de aula servia como comprovação dos acontecimentos. Tal perspectiva encontrava-se não apenas na forma como os professores lidavam com essas fontes em sala de aula, como também na maneira como foram incorporadas nos livros didáticos, assumindo uma função meramente ilustrativa.

Nessa perspectiva, Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam que o documento histórico, tanto na pesquisa como no ensino, passou a ser incorporado na produção do conhecimento histórico como "prova irrefutável da realidade passada" a ser desvelada pelo historiador "transmitida ao aluno, visto como mero receptor passivo" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90).

No ensino de História, o uso do documento foi visto pela perspectiva didática como uma comprovação do "real" legitimador do discurso proferido pelo professor em sala de aula. Se observarmos bem, notamos esse entendimento dos estudantes direcionado a outros tipos de fonte como foi o caso da história em quadrinhos e do texto sobre Luiz Gama. Na maioria das respostas, trechos dessas fontes foram utilizados ou rejeitados a partir dessa ideia de que as fontes constituem provas do passado.

Com as transformações ensejadas pela Nova Escola no que concerne às percepções da relação entre professor e alunos. Mais especificamente na ideia da necessidade de se refletir este último, como agente ativo no seu processo de aprendizagem, a interação com o documento histórico foi modificada o que inclui abordá-lo em aula com a intenção de "motivar o aluno para o conhecimento histórico, estimular suas lembranças e referências sobre o passado e dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93).

As autoras ressaltam ainda que essa postura didática modificada, frente ao documento histórico, não resultou numa mudança substancial. A sua utilização nas aulas de história ainda que tivesse por intuito tornar mais atraente a disciplina na escola, continuou sendo explorado como detentor da verdade sobre o passado. No panorama esboçado por Schmidt e Cainelli (2004), é no século XX que podemos observar modificações mais significativas na sua concepção, resultantes das influências historiográficas ensejadas nesse contexto.

Dentre essas mudanças, inserem a visão na qual os documentos históricos devem ser problematizados, isso porque os historiadores não se dirigem até eles sem uma intenção. Nesse ponto de vista, o que se propõe é reorientar a relação entre ambos que deixa de ser entendida como inerte, mas marcada por uma reconstrução. Amplia-se ainda, segundo Schmidt e Cainelli (2004), a ideia de que documentos históricos não são apenas aqueles escritos, mas abarcam uma infinidade de "vestígios deixados pelos homens voluntária ou involuntariamente". Ou seja, concernem num "produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.94).

As autoras indicam que as reflexões acima empreendidas repercutiram no ensino dessa disciplina, sugerindo que a sua abordagem em sala de aula objetivasse preconizar o contato

mais próximo dos estudantes com as realidades passadas e do presente, promovendo, através do raciocínio, a relação deles com os conceitos históricos. Sendo assim, o que pontuam é que num percurso significativo que envolve o aprendizado histórico não cabe uma postura centrada ora no professor, ora no aluno, e sim buscar a interatividade pautada na

> [...] relação em que o trabalho com os conteúdos e o prazer em aprender poderão ajudar aluno e professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

Partindo dessas colocações, as autoras reafirmam que lidar com os documentos históricos é uma atividade crucial para a formação histórica. A ida até eles deve ocorrer mediante problematizações e não apenas serem levados em sala de aula como comprovação e renovação do ensino. Ao contrário, os documentos históricos precisam ser abarcados no sentido como um caminho para a interpretação do passado. Como nos alertam Schmidt e Carvalho (2008, p.9):

> Partindo desse raciocínio, a operação cognitiva é a transformação do documento ou fonte histórica em evidência histórica, ou seja, passando ao nível de interpretação, elaboração de hipóteses pelos alunos. A cognição histórica acontece quando ocorre a relação onde o aluno estabelece com a fonte/ documento, transformando-o em evidência.

Como se pode ver, não se trata em apenas recolher as informações, e sim interpretá-las historicamente. De acordo com Gevaerd e Seger (2020), a definição de interpretação assume diferentes significados. No dicionário Priberam (2019), interpretar consiste no “sentido em que se toma o que se ouve o que se lê, e que se julga ser o verdadeiro” (GEVAERD; SEGER, 2020, p. 117).

No campo educacional, a sua definição tem sido marcada, como salientam as autoras pela “[...] taxonomia dos objetivos educacionais” proposta por Bloom em 1956 (GEVAERD; SEGER, 2020, p. 117). No que tange especificamente à educação histórica, a interpretação é refletida como um dos conceitos de segunda ordem. Acompanhada com o adjetivo “histórica” pressupõe-se tratar de um processo pelo qual os indivíduos almejam “obter empiricamente os contextos temporais com as quais a pergunta histórica pode ser respondida” (GEVAERD; SEGER 2020, p. 120).

O desvelamento de contextos históricos através da interpretação pressupõe que tenhamos que lidar com as informações históricas contidas nas fontes, tomando-as como um conjunto de ações postas em curso por agentes que vivenciaram em um tempo qualitativamente diferente do nosso, mas que se comunicam com questões que colocamos no

presente. O alcance dessa atividade cognitiva, realizada através da formação do pensamento histórico, evidencia-se quando lidamos com as fontes, entendendo-as não como testemunho do passado, e sim como um caminho no qual podemos sustentar as nossas inferências.

A interpretação histórica como um conceito de segunda ordem aproxima os estudantes do fazer histórico pautado nos princípios de sua ciência. Gevaerd e Seger (2020) ao aprofundarem ainda mais o debate sobre esse conceito, ancoram as suas considerações, por exemplo, nas reflexões da autora inglesa Hillary Cooper (2012) para quem as interpretações do passado concernem em "relatos de uma época, escritos em um período subsequente" (COPPER, 2004, *apud* GEVAERD; SEGER, 2020, p. 56-57). Ainda de acordo com as autoras, essa afirmação feita por Cooper (2004) perpassa por algumas considerações tais como: a percepção de que os relatos se diferenciam podendo ter ou não validades diferentes, situação resultante de como acessamos as fontes, podendo ser essas "incompletas, numerosas e bem variadas" e que, ao selecionar o conjunto das fontes, os historiadores se pautam no "foco dos seus relatos" que são variados.

A complexidade dessa atividade se justifica, porque o exercício interpretativo envolve também o reconhecimento de que o historiador se insere num contexto de realidade social e, por meio dele, que as narrativas oriundas da interpretação das fontes tornam-se evidências possíveis. Isso não é um fim em si mesmo, dado que, com a mudança decorrente do próprio tempo, é provável que surjam reinterpretações.

Para Gevaerd e Seger (2020), a autora inglesa Hillary Copper (2004) sustenta que a interpretação histórica enquanto uma atividade do pensamento histórico precisa estar fundamentada em "duas atividades mentais" entendidas como a capacidade para "tirar conclusões e formular hipóteses". Aqui consideramos como ponto crucial da interpretação histórica e que precisa fazer parte do olhar dos estudantes para a disciplina e para a forma como se relacionam com o conteúdo histórico que é a ideia de que não existe apenas uma única interpretação. Por isso temos que estar sempre dispostos a reconhecer outras hipóteses fomentadas e, ao mesmo tempo, sustentar com argumentos plausíveis o nosso ponto de vista.

Isso requer uma aproximação com a imaginação histórica de modo que consigamos construir hipóteses do que era ou não possível num determinado contexto. Portanto, a interpretação histórica envolve "entender as sociedades no passado do ponto de vista de uma pessoa vivendo naquele tempo, em uma sociedade que, possivelmente, tinha atitudes, valores e crenças diferentes das nossas" (COOPER, 2012 *apud* GEVAERD; SEGER, 2020, p. 127).

Vale ressaltar que essa postura não significa dizer que a produção do conhecimento se encerra por aí. É imprescindível que, ao lidar com as fontes, nos informemos sobre o contexto

em que foram produzidas, buscando perceber o que elas escondem e dialogar também com o que temos de informações sobre o acontecimento. Refletindo, por exemplo, nos documentos disponibilizados pelos estudantes, buscamos observar essa postura mais reflexiva deles com este tipo de fonte, de modo que pudéssemos perceber o conhecimento substantivo por eles expressado por meio da interpretação que fizeram. Isso porque compartilhamos da ideia de que esse conceito de segunda ordem deve compor a aprendizagem histórica dos estudantes. De acordo com Isabel Barca (2004, p. 4-5), a interpretação das fontes consiste:

> Ler fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

Além dessa postura, espera-se que os estudantes consigam tanto compreender contextualmente "situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e projeção do futuro" (BARCA, 2004, p. 4).

2.5.2 As ideias históricas dos estudantes sobre a resistência escrava através dos documentos

Com base na discussão teórica que fizemos acima, adentraremos nas respostas obtidas às perguntas que fizemos na questão 05 na qual participaram sessenta e três (63) estudantes. Em linhas gerais, constatamos que os estudantes tiveram diferentes interpretações dos documentos e com base neles estabelecemos a seguinte classificação:

Quadro 6 — Interpretações dos documentos

Interpretações	Caracterizações
Interpretação restrita dos documentos	Nessa categoria foram agrupadas as respostas dos estudantes que ficaram restritas às informações contidas nos documentos. Sendo assim, foi comum constatarmos nessas respostas trechos retirados dos documentos disponibilizados.
Interpretação fragmentada dos documentos	Nessa categoria foram agrupadas as respostas dos estudantes que expressaram ter uma compreensão global dos documentos. Entretanto, esse entendimento da mensagem não foi articulado com argumentações que indicam o que sabem sobre as relações e os agentes nesse contexto.
Interpretação elaborada dos documentos	Nessa categoria foram elencadas as respostas dos estudantes que utilizaram as informações contidas nos documentos para estabelecer algumas hipóteses e conclusões acerca dos acontecimentos representados neles. Essas respostas ainda são pouco contextualizadas, contudo explicitam a tentativa dos estudantes em não apenas identificar agentes históricos, como também em estabelecer relações entre eles com o evidenciado nos documentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As primeiras perguntas que fizemos acerca dos documentos visavam levar os estudantes a iniciarem o processo de identificação do contexto em que foram produzidos. Fizemos perguntas tais como: Quando os documentos foram produzidos? Qual época eles retratam? Por meio deles, o que possível saber sobre seus autores?

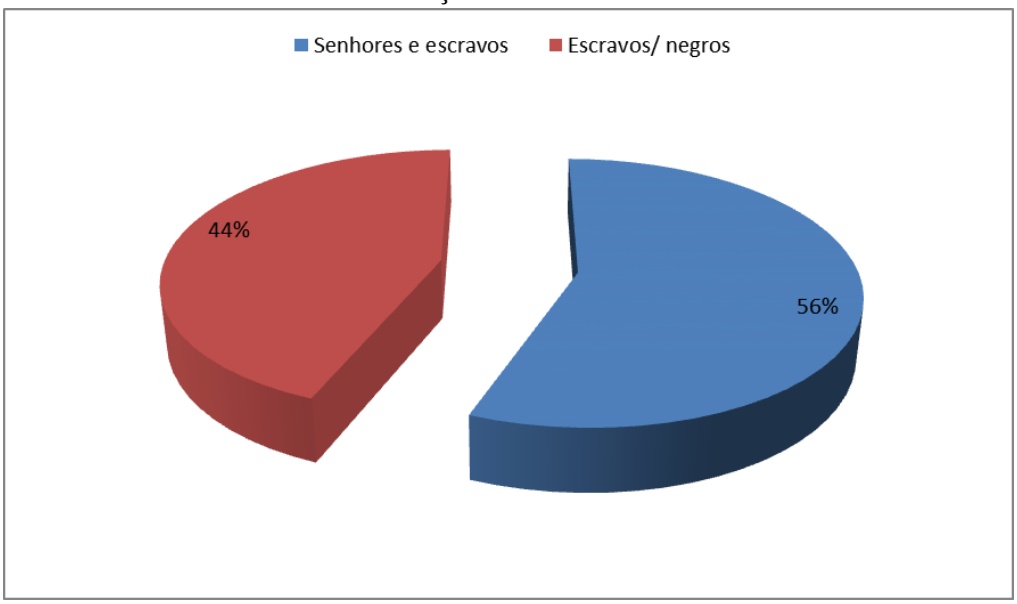
Com relação a quando os documentos foram produzidos, todas as respostas apresentaram cópias das datas contidas nos documentos, juntamente com alguma informação na referência. No que tange à pergunta sobre qual a época é retratada nos documentos, constatamos que trinta e três (33) estudantes afirmaram de maneira geral que retratava a época da escravidão.

Em apenas uma dessas respostas é citado, rapidamente, que os documentos se referem a diferentes momentos desse processo sem, contudo, situar temporalmente e caracterizar historicamente esse momento. Essa ideia apresentada é relevante e, ainda que não muito explorada, mostra-nos um caminho potente no qual podemos trabalhar com os estudantes ao abordar esse conceito substantivo em sala de aula que é o da percepção de que essa instituição passou por mudanças ao longo dos trezentos anos de sua existência. Bem como assumiu em diferentes espaços especificidades que se interligam com o contexto geral de seu funcionamento.

Já para vinte e dois (22) estudantes, a identificação da época que está sendo retratada nos documentos foi feita também com a cópia de informações contidas neles, como se tivessem com intuito de procurar uma resposta correta.

Quando questionados na letra (c): Por meio dos documentos o que é possível saber sobre seus autores? Percebemos que, no geral, os estudantes identificaram que nos documentos os principais agentes históricos envolvidos eram senhores e escravos. Entretanto, a forma como expressaram a suas ideias indica que tiveram diferentes interpretações. No gráfico oito, expressamos o resultado obtido:

Gráfico 8 — A Identificação dos autores nos documentos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No gráfico, é possível perceber que para (56%) dos estudantes os autores dos documentos eram senhores e escravos. Em algumas respostas, os estudantes ficaram restritos à menção vaga desses agentes, sem necessariamente situar temporalmente as suas ações, apenas identificando-os:

> O autor do texto I era senhor de escravos do II era um escravo. (E.19)
> Que eram o senhor e o escravo. (E.13)
> Senhores e escravos (E.29) (Respostas ao questionário 1).

Já em outras respostas, verificamos que os autores são identificados com base em algumas caracterizações que nos indicam o que sabem sobre esses agentes históricos.

> É possível ver **que um é o senhor dono de propriedades**, e outro pode-se ver **que são escravos**. (E.30)
> O primeiro **provavelmente alguém de posses**, que colocou um anúncio após seu escravo fugir. O segundo provavelmente **eram líderes de algum movimento que lutava por liberdade**. (E.35) (Respostas ao questionário1, grifos nossos).

Sendo assim, para os estudantes, os senhores eram donos de propriedades e alguém de posses. Logo, indivíduos que tinham uma boa posição econômica. Sobre esse aspecto, Reis (2012) nos alerta que é preciso considerar que esse grupo na sociedade escravista não era homogêneo, uma vez que muitos daqueles que eram proprietários de escravos não faziam necessariamente parte de uma classe dominante, sendo uma camada diversificada, formada por “classes e setores sociais” (REIS, 2012, p. 20).

Na narrativa da (E.61), os autores dos documentos também são identificados como senhores e escravizados e chegam a essa conclusão com base na seguinte ideia:

> Texto 1: um **Senhor que provavelmente era muito cruel com o escravo que fugiu**, e talvez **esse seja um dos diversos motivos para o mesmo querer fugir.** Texto 2: escravos que clamam a sua dignidade e pedem o pouco para sobreviver sem ter que compartilhar, ou até mesmo dar toda a sua colheita para o Senhor, sem ao menos ficar com quase nada, se não Nada. (E.61) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Conforme as ideias expressas pela estudante, um dos motivos que fazia com o escravo fugisse era o fato de o senhor ser "muito cruel". A fuga é entendida, então, como uma forma que o escravizado tinha de reagir a essa situação vivenciada. Em certa medida, esse pensamento exposto pela estudante alia-se com as produções historiográficas que debruçam sobre a questão da resistência.

Segundo Reis e Silva (1989), as fugas consistiram em uma das "formas explícitas de resistência física" e que tiveram importante papel como um dos mecanismos utilizados pelos escravizados. Funcionando ao mesmo tempo como uma estratégia para alcançar espaços por dentro do sistema escravista, ao mesmo tempo impôs limites à dominação senhorial.

Os autores ressaltam que é preciso distinguir os tipos de fugas postas em prática ao longo do contexto escravista. Sendo elas: as fugas-reivindicatórias e as fugas rompimento-insurreições, cada qual obedecendo às particularidades em suas ações e atreladas a uma visão social e ideológica sobre a escravidão.

É justamente nas fugas-reivindicatórias em que as ações mais individualizadas dos escravizados podiam ser percebidas. Como nos alertam Reis e Silva (1989), esse tipo de resistência não visava ao "rompimento radical com o sistema", consistindo em um caminho em que era possível prever os riscos inserindo-se no "complexo negociação /resistência" (REIS; SILVA, 1989, p. 63). Nesse sentido, uma série de motivos poderiam ocasionar essas fugas reivindicatórias, dentre eles está o que a estudante abordou em sua resposta que era uma reação à "crueldade" com que o senhor tratava o escravo.

No que diz respeito a essa questão, Reis e Silva (1989, p. 65) sublinham que as fugas resultantes dos exageros cometidos nos castigos indicam "os limites da submissão", em que se foi criando simbolicamente o que era considerado justo ou um exagero cometido pelo senhor. O que nos faz pensar que nem tudo era aceito pelo escravizado e as fugas funcionavam nessa dinâmica como uma das estratégias de resistência.

Outra resposta que chamou a atenção foi da (E.66) em que novamente se afirmou a ideia de que quem escreveu o documento I era possivelmente "dono de alguma fazenda e do escravo que fugiu".

> Texto 1: estava a procura de um escravo fugido, **ou seja, a pessoa que escreveu o texto possivelmente era o dono de alguma fazenda** e do escravo que escapou Texto 2: **os escravos reivindicam ações que nem deveriam estar em pauta no texto, pois deveriam ser direitos para todos**. Enfim... no texto os escravos querem seus direitos. (E.66) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Observa-se que nessa resposta a estudante não indica a sua percepção sobre a fuga como forma dos escravos resistirem. Já no documento 2 identifica que foi produzido por escravos para "reivindicar ações" entendidas como "direitos" que já deveriam ser "garantidos para todos". Inferimos que a estudante esteja partindo de uma compreensão sobre a garantia de direitos que temos no presente para analisar a situação do passado, isso não fica muito claro. Todavia, entende que os escravizados também souberam reivindicar.

Na segunda parte do gráfico, agrupamos as respostas que afirmaram que por meio dos documentos dá para saber que seus atores eram escravos, negros, constituindo assim (44%) das respostas. Diferentes das respostas analisadas anteriormente, nessas, os agentes foram somente citados e em alguns casos seguidos de afirmações simplistas como "**eram escravos que conseguiram fugir**" ou "**queriam ter mais liberdade** sem ter que **pedir ou pagar algo em troca**".

Nota-se que, nessas ideias, ainda que os estudantes identifiquem por meio das informações que os autores dos documentos são escravos, as suas respostas são fragmentadas, visto que não são relacionadas ao contexto temporal em que esses agentes históricos desenvolveram suas ações.

Alguns estudantes não deram nem respostas fragmentadas e nem elaboradas, ficando elas restritas às informações contidas nas fontes, inclusive copiando-as de maneira literal. No total, dez (10) alunos organizaram suas respostas assim. Já para quatro (04) estudantes, os documentos não informaram nada sobre seus autores. No conjunto dessas respostas, treze (13) estudantes utilizaram termos que não têm ligação com a temática e em alguns casos afirmaram não saber responder.

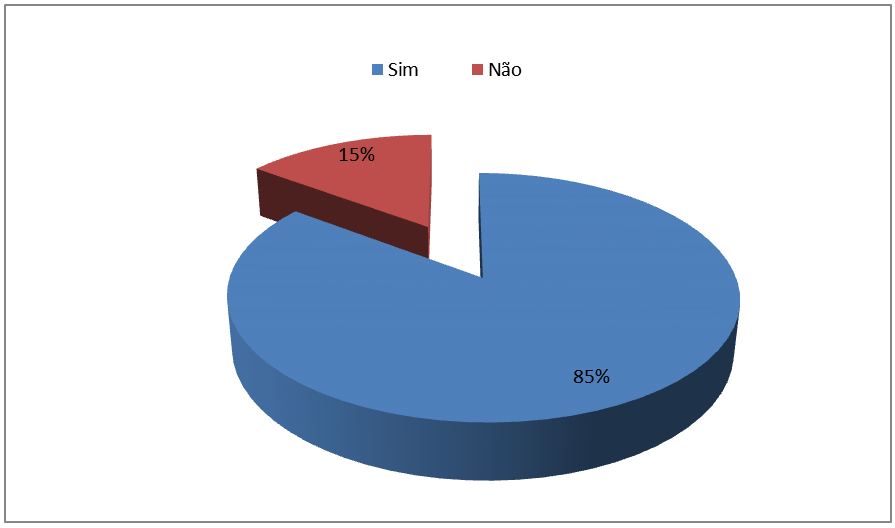
Na letra (d) perguntamos: Qual o assunto tratado nos documentos 1 e 2. As respostas foram, em sua maioria, também restritas. Ou seja, pautadas nas informações retiradas dos documentos. Desta maneira, para trinta e quatro (34) estudantes, os documentos tratavam da fuga de um escravo e de um tratado feito pelos escravos ao senhor.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2004), uma das possibilidades do uso de documentos consiste em mobilizar os estudantes na construção de argumentações históricas, o que exige interagir de forma mais significativa com eles e não apenas no sentido de recolha das informações. Conforme as autoras, assumir essa perspectiva contribui para que o aluno desenvolva: "A capacidade de estabelecer relações e generalizações, perceber localizações históricas, observar mudanças e permanências, semelhanças e diferenças e construir enunciados e, conceitos e hipóteses históricas" (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 104).

Para doze (12) estudantes, nos documentos, o principal sujeito abordado no assunto é o escravo, em que é retratado como os escravos viviam, o que passavam, a busca pela liberdade e por seus direitos. Constatamos ainda que cinco (05) estudantes entendem que o assunto tratado é o da escravidão. Alguns chegam a mencionar que são momentos diferentes desse processo, entretanto não é dada continuidade à explicação. Para cinco (05) estudantes, o foco dado nessa pergunta foi para a fuga, entendendo ser esse o principal assunto tratado nos documentos.

Na letra (e), fizemos a seguinte pergunta: Existem diferenças entre os documentos? Quais? Essa questão foi respondida por sessenta e um (61) estudantes e, conforme o levantamento dos dados, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 9 — As diferenças identificadas entre os documentos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O gráfico expressa nitidamente que para a maioria dos estudantes existem diferenças entre os documentos. Percepção presente em (85%) das respostas, ao contrário de (15%) dos estudantes que responderam "não". Referente ao quantitativo que afirmou sim, as diferenças mencionadas são em sua maioria oriundas do que percebem imediatamente nesses

documentos. Sendo assim, as diferenças apontadas é que no primeiro trata-se da fuga de um escravo, enquanto o segundo mostra os escravos "pedindo" por liberdade, dentre outras reivindicações que são retiradas da fonte.

> Um está a procura de um escravo que fugiu e o outro estão pedindo paz e deixar de ser escravo. (E.42)
> Um fala de um escravo que fugio), e o outro falando sobre como eles queriam viver cantar em todos os tempos sem ser empedido (E.20)
> Um fala sobre uma fuga da escravidão e o outro de um pedido de liberdade. (E.4)
> Um conta quando um, escravo tentou fugir e outro que não existe feriado para os escravos. (E.6) (Respostas ao questionário 1).

Percebe-se que, nessas respostas, os estudantes situam as diferenças unicamente a partir das informações contidas nos documentos, sem situá-las historicamente como parte de um mesmo processo histórico e, mais precisamente, com a resistência escrava. As informações não são combinadas, a fim de que se perceba que as fontes nos informam sobre aspectos diferentes de um mesmo processo histórico, o que nos possibilita, juntamente com as hipóteses que levantamos sobre elas, fazer inferências sendo essa a base do conhecimento histórico.

Segundo Cainelli (2008), a formação do pensamento histórico no ensino fundamental deve promover este entendimento nos estudantes de que o conhecimento histórico é produzido e para isso precisamos fazer perguntas ao passado. Dessa forma, aprender em história está na conexão entre o entendimento dos conteúdos históricos e a ideia de como esse conhecimento é produzido. Sem esse diálogo, fica difícil construir uma aprendizagem significativa.

Para Cainelli, o diálogo entre esses caminhos nos indica que:

> Pensar historicamente pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não colocamos em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada em conceitos abstratos. O que defendemos é uma estreita articulação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, idéias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da história. (CAINELLI, 2008, p. 98 *apud* SCHMIDT; BRAGA, 2001, p. 64)

A autora argumenta que a formação do pensamento histórico se concentra em criar "condições de aprendizagens significativas, em relação com as suas vivências prévias" com o objetivo de que aquilo que se aprende tenha sentido na sua vida prática. Refletindo sobre a escravidão africana e, mais precisamente, sobre a resistência escrava, é preciso pontuar que

esse conteúdo necessita ser explorado com maior profundidade. Um dos caminhos é a abordagem das formas de resistência que foram travadas ao longo dessa história, a fim de que os estudantes consigam realizar a interpretação das fontes e principalmente saber confrontá-las. Além disso, a abordagem do processo escravista, considerando as diferentes estratégias de resistência colocadas em curso ao longo desse processo, é relevante também para que os estudantes consigam refletir acerca, por exemplo, da historicidade da luta da população negra no Brasil, no presente, resguardadas as suas especificidades.

As respostas têm indicado que os estudantes possuem dificuldades em entender o conhecimento histórico como algo produzido através do uso de fontes e das inferências feitas a partir do que elas evidenciam. Ao situarem as diferenças, isso fica bem nítido. Alguns até chegam a afirmar que os documentos possuíam objetivos diferentes, porém não são explicados quais seriam essas diferenças.

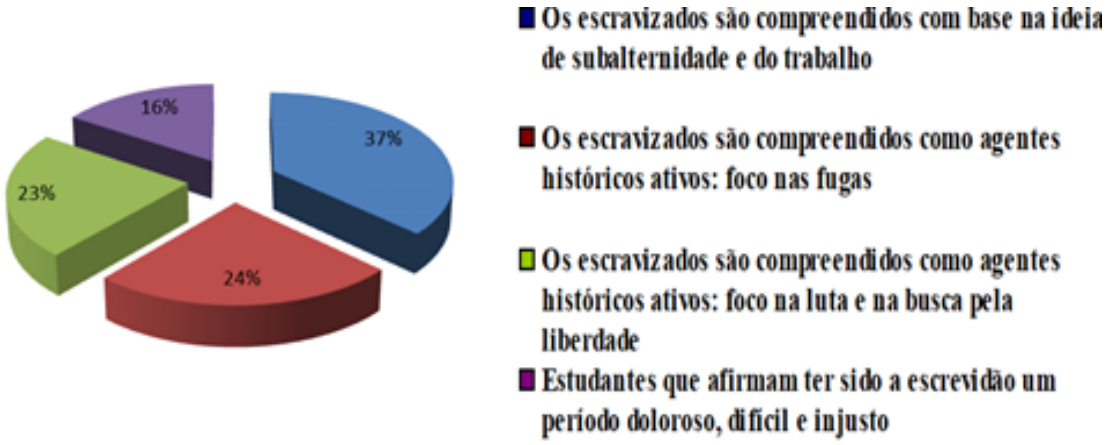
Para a (E.60), os dois documentos tratam da escravidão e seus escravos. No entanto, ela sugere que em uma análise atenta se percebe que há diferenças. Ao apontar quais seriam, reforça a visão recorrente que, no primeiro, está sendo abordado sobre as fugas. Porém argumenta com mais criticidade que, no segundo, o que se vê são “reivindicações de escravos por condições melhores”.

Ao compreender, com base no documento 2, que os escravos poderiam “reivindicar” a fim de alcançar melhorias, a aluna se distancia da ideia única do que era ser um escravizado, pautada somente na visão de subalternização. Isso porque ressalta a humanidade desses indivíduos, reconhecendo a sua capacidade de fomentar espaços de autonomia ainda que sob o jugo do cativeiro.

Após identificar a autoria, o assunto abordado e as diferenças entre os documentos, perguntamos aos estudantes na letra (f): O que esses documentos podem nos dizer sobre os escravizados no Brasil? Essa pergunta, quando comparada com as anteriores, foi a que mais conseguimos perceber o que os estudantes sabem sobre a resistência escrava e consequentemente sobre os escravizados.

A pergunta foi respondida por cinquenta e cinco (55) estudantes que, com base nas conclusões feitas, a partir dos documentos, fizeram uma série de afirmações sobre os escravizados no Brasil o que nos permitiu organizá-las nas seguintes categorias:

Gráfico 10 — O que os documentos podem nos dizer sobre os escravizados no Brasil



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme podemos observar no gráfico dez, (37%) dos estudantes sustentaram as suas compreensões acerca dos escravizados a partir da ênfase da ideia de subalternidade e trabalho. Nas respostas agrupadas nessa categoria, verificamos que as formas de resistência informadas nos documentos são interpretadas assumindo significados muitos negativos da experiência escrava no Brasil. De acordo com essa percepção, os escravizados eram aqueles tratados como animais, não possuíam direitos e liberdade, sendo feitos de objetos pelos seus senhores.

> Que **os escravizados eram tratados pior que animais**, com muito sofrimento e que alguns não aguentava mais aq. (E.63)
> Que os escravizados eram **tratados como bandidos imundos**. (E.1) (Resposta ao questionário l, grifos nossos).

Não distanciando muito das argumentações utilizadas em questões anteriores, aqui identificamos também a ênfase dada ao sofrimento e ao trabalho como principais pontos da vida do escravizado no Brasil, como podemos observar nas respostas a seguir:

> Podem nos dizer o **sofrimento que se passa** (E.38)
> Como a vida **era dura sofrida** (E.43)
> O **sofrimento** em que os escravos passavam (E.46)
> Eles **eram feitos de mão de obra** (E.44)
> Eles **trabalhavam sem parar e sofria muito** (E.50) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

As reivindicações dos escravizados contidas no documento 2 aparecem nas respostas dos estudantes como indícios do tratamento que recebiam e da falta de direitos, e não como uma possibilidade de conquista ou uma luta para não perdê-los, em que os escravizados buscavam fazer uso, como nos diz Reis, na “arte de negociar” que certamente possuía limites.

Entretanto foi utilizada como um caminho para a “exploração das brechas do poder escravocrata” (REIS, 1989, p. 48).

> **Os escravos não tinham nenhum lazer direitos**, eram **tratados como animais**, não podiam plantar onde queriam, não folgavam e etc. (E.19) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

A predominância dessa visão única dos escravizados como sujeitos passivos impede os estudantes de construir com esse passado uma relação mais empática. Visto que cristaliza uma determinada visão desses agentes históricos aplicada em todas as situações do passado que os envolveram, sem que se reflita sobre as intenções de suas ações, o que as motivaram e as particularidades do contexto mais amplo em que elas aconteceram.

A historiografia sobre a escravidão tem feito o esforço em desmontar, como já nos referimos neste trabalho, o “paradigma da ausência” que resultou na “negação caricatural da relevância da cultura política dos trabalhadores, a fé inabalável na teoria do escravo coisa” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 20). O comprometimento de pesquisas a partir da década 1980 modifica o olhar interpretativo para as ações escravas cujo interesse consiste “em inquirir as experiências dos próprios escravos e entender o sentido que eles mesmos conferiram aos seus labores e lutas cotidianas” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p.22).

São esses os espaços de lutas que desaparecem quando a ênfase é dada exclusivamente à subordinação que logo é vista como passividade. Chalhoub e Silva (2009) afirmam que sem desconsiderar a violência gerada pela dominação na sociedade escravista, os estudos que visam centrar suas análises na agência dos escravos, como forma de compreendê-los, para além da subalternidade, tem desvelado que:

> Costumes em comum, de fato formatavam a experiência dos trabalhadores escravos e ajudavam a configurar a arena da luta de classes na escravidão brasileira. Mais ainda, as visões escravas da escravidão impunham limites claros ao poder senhorial – ao mesmo tempo em que, via de regra, ajudava reproduzi-lo. Assentada no pressuposto da inviolabilidade da vontade senhorial, tal política de domínio conferia lógica e sentido a muito da experiência social de senhores escravos, dependentes (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 22-23).

É, portanto, nessa rede complexa e dinâmica, que envolvia a relação senhores e escravos, que os movimentos de resistência à escravidão em nosso país precisam ser compreendidos. Vimos que, por mais que os documentos evidenciassem formas de resistência empreendidas pelos escravizados, essas informações históricas são interpretadas com base no paradigma da ausência. Como podemos observar na resposta da (E.28) para quem os

escravizados no Brasil "eram **completamente marginalizados e objetificados pelos brancos**".

A ideia é que havia uma aceitabilidade passiva dos escravizados à sua condição e isso fica evidente quando suas ações, interesses e sua humanidade são reduzidas à ideia de que eram feitos de objetos, tratados como animais e sem direito nenhum. Essa percepção estereotipada dos escravizados no Brasil acaba por reforçar o imaginário do tronco, em que a violência e o sofrimento tornam-se marcas fundamentais da experiência desses indivíduos.

Para o aprendizado histórico é indispensável, e ocorre quando utilizamos da empatia histórica. Segundo Peter Lee (2003), a compreensão histórica perpassa pelo desenvolvimento da empatia histórica. Diferente das definições que o conceito de empatia possui para outras áreas do conhecimento, o de empatia histórica, formulada por esse autor, deve ser entendida como "algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo com o que aqueles agentes fizeram" (LEE, 2003, p.30).

O autor concebe a empatia histórica como a capacidade cognitiva de nos aproximarmos da realidade passada com intuito de entendê-la em seu contexto, e não para estabelecermos julgamentos tomando como parâmetros os valores que possuímos no presente. Para Lee (2003), essa tarefa em história realiza-se não por meio de sentimentos, por mais que se reconheça que determinadas situações gerem diferentes sentimentos nos indivíduos. Contudo não é por eles que devemos nos guiar para entender situações no passado, e sim "no conjunto de circunstâncias e objetivos" (LEE, 2003, p.21) que tiveram implicações na atuação dos indivíduos e, mais do que isso, como essa forma de agir teve sentido naquele contexto.

Na segunda classificação, selecionamos as respostas nas quais o foco para a compreensão dos escravizados no Brasil esteve atrelado às percepções dos estudantes sobre o que consistiam **as fugas**, representando (24%) das respostas. Nessa perspectiva, os estudantes ao contrário das respostas anteriores, reconhecem as fugas como um mecanismo utilizado pelos escravizados como um caminho para se livrarem da vida no cativeiro, marcada exclusivamente pelo sofrimento, castigo e trabalho.

Em algumas respostas, a menção à fuga é feita de forma genérica, em que se afirma que no Brasil, os escravos fugiam ou tentavam se libertar utilizando a "força". Ao mencionarem o uso da força, os estudantes não explicam em suas narrativas quais seriam as ações que envolviam esse tipo de enfrentamento. "Que os escravos resolveram fugir" (E.27), "Que que aqui os escravos tenta se liberta a força ou fugindo" (E.58) (Resposta ao questionário 1).

Dentre essas ideias, permanece a compreensão de que as fugas empreendidas pelos escravizados eram motivadas principalmente pela recusa em realizar o trabalho escravo, falta de direitos e, por fim, pelo tratamento que recebiam.

> Que eles **foram obrigados a trabalhar e eles não gostava e queriam fugir para não trabalhar e não serem castigados**. (E.23)
> Que muita das vezes **os escravos não aguentavam tais judiações e fugiam**. (E.28)
> Que eles não tinham **muitos direitos e muitos fugiam para os quilombos ou outros lugar em busca de liberdade**. (E.57) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

A resposta da (E.57) é a única que faz referência ao quilombo, entendido como um dos lugares em que os escravizados fugitivos se destinavam a fim de encontrar a liberdade, e, portanto, um caminho para conseguir romper com a sua condição. Segundo Reis (1996), os quilombos não foram as únicas formas de resistência empreendidas pelos escravizados no país, mas certamente, junto com a revolta, foram as mais importantes. A formação de quilombos no contexto escravista, argumenta o historiador, se deu "através da adesão de fugitivos individuais ou agrupados" (REIS, 1996, p. 15) e, posteriormente, de grupos que se aproveitavam de revoltas para fugir.

Na visão dos estudantes, as fugas geralmente eram marcadas pelo insucesso. Nas respostas em que essa ideia é evidente, geralmente a principal razão do fracasso consistia em um único fator: como nos exemplos das duas respostas as seguir, que argumentam que as fugas eram frustradas, porque os escravizados eram "caçados", o que poderia ser feito pelos "seus donos" tendo como consequência até a sua morte.

> *Que eles não tinha tempo livre, não podia fazer o que eles querião* ***e se eles tentarem fugir erão (eram) caçados.*** *(E.15)*
>
> *Que não tinham escolha sobre suas vidas* ***e aqueles que tentavam se livrar de um cotidiano de represália, violência, humilhação eram caçados, ou até mesmo mortos por seus donos.*** *(E.61)* (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Na resposta da (E.60) notamos a mesma ideia. Entretanto, difere das anteriores por articular, em sua interpretação, as duas estratégias de resistência: a fuga e a negociação. Segundo ela, os escravizados,

> **Tentavam fugir com a esperança de ter uma vida melhor ou tentavam negociar com seus donos - o que eu acredito que não funcionava-** eles sofriam muito e viam seus amigos/parentes serem vendidos e consequentemente perdidos pelo mundo, sem saber se um dia iriam se

> reencontrar novamente. Era uma vida sofrida! (E.60) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Na interpretação da estudante, vimos novamente a ideia de que as fugas consistiam como um mecanismo utilizado pelos escravizados para saírem da realidade na qual estavam inseridos. Outro ponto que é considerado pela estudante e que quase não aparece nas demais ideias é a referência à possibilidade dos escravizados em "negociar com seus donos". Contudo, a visão por ela defendida é que ambas as estratégias de resistência não funcionavam, justamente devido à "vida sofrida" dos escravizados. Certamente que as negociações nem sempre eram bem-sucedidas, assim como as fugas. Todavia, o afastamento familiar ou de alguém próximo ao escravizado, bem como o sofrimento vivenciado não eram pontos que faziam com que as fugas ou negociações não ocorressem. Ao contrário, segundo Reis (1989), essa prática era evitada pelos senhores, justamente porque consistia em um dos motivos pelos quais as fugas aconteciam.

A reflexão sobre a ótica da negociação significa ter em mente que ela se dava entre partes desiguais (senhores e escravizados) e não se concretizava de forma mecânica, estando implícitas no "dia a dia, na reprodução das experiências e dos legados e valores culturais dos distintos agentes históricos" (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p. 135).

Se, nessas respostas, os estudantes concentraram as suas ideias nas fugas para expressar o seu entendimento acerca dos escravizados, nas argumentações agrupadas, na terceira categoria, o ponto central foi para o entendimento de que os escravizados souberam lutar pela liberdade. Essas lutas emergiram como enfrentamento de aspectos oriundos de sua própria realidade.

Dessa forma, enquanto na primeira categoria, as dificuldades enfrentadas por esses agentes históricos teriam transformado-os em "objetos" e "animais", incapazes de reagir à realidade imposta, nas narrativas que inserimos nessa classificação, a ideia central é justamente contrária, ao afirmar que foi sob essas condições que almejaram a conquista pela liberdade. Vejamos como essas ideias são destacadas nas respostas dos estudantes:

> A dificuldade que passavam, os riscos que corriam e a força, a coragem que tinha, de **ainda sim lutar por sua liberdade**. (E. 29)
> Podem dizer que todos os escravos eles ia atrás **e o outro pra vê que eles lutava para libertar**. (E.7)
> O quanto sofriam e **o quanto buscavam por liberdade**. (E.35) (Respostas ao questionário l, grifos nossos).

Seguindo essa tendência em ressaltar o papel ativo que os escravizados tiveram, chamou nossa atenção a argumentação da (E.6), para quem os documentos foram interpretados como indícios de que no Brasil,

> Os povos escravisados **não eram totalmente passivos no período, tendo suas próprias formas organizadas de resistência e buscando conseguir conquistas sociais e econômicas**. (E.6) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Consideramos que a ideia que a (E.6) explicitou foi a mais elaborada até aqui, por entender que a experiência escrava envolveu "formas organizadas de resistência" que visavam "conquistas sociais e econômicas". Em certa medida, a estudante reflete acerca da resistência, levando em conta aquilo que Reis (1989) argumenta sobre as estratégias desenvolvidas pelos escravos as quais visavam, muitas vezes, obter conquistas "por dentro", como foi o exemplo da "brecha camponesa": a concessão de um pedaço de terra para que os escravizados pudessem produzir. Certamente que não se tratava de ação "bondosa" dos senhores, visto que essa ação possuía, conforme Reis, "uma função tanto econômica como ideológica", devendo ser interpretada levando-se em conta uma gama de fatores.

As respostas agrupadas, na última categoria, necessariamente não apresentaram ideias sobre os escravizados a partir dos documentos. As afirmações foram amplas, no sentido de denunciar o que foi o contexto da escravidão no país. Muitas vezes, pautadas no olhar subjetivo. Ou seja, através dos documentos, vê-se que a escravidão foi um processo horrível, doloroso, injusto e que causou a morte de muitos indivíduos.

> Podem **mostrar como era difícil e doloroso essa injustiça**, como era viver sobre comandos de outras pessoas. (E.26)
> Que foi uma coisa muito terrível muitos morrerão. (E.12)
> **Algo muito triste que é a escravidão tomou conta do país**. Eles queriam paz e uma vida livre. (E.31) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

2.6 A compreensão histórica dos estudantes sobre o trabalho escravo no Brasil

Na questão 06, solicitamos aos estudantes que observassem o conjunto de cinco (05) imagens disponibilizadas. Sendo quatro (04) de autoria de Jean Baptiste Debret: negros calceteiro (1824), cirurgião escravo (1835), negra tatuada vendendo cajus (1818) e regresso à cidade de um proprietário da chácara (1835) e uma (01) do autor Henry Chamberlain: pretos de ganho (1832). As imagens, de modo geral, representam atividades variadas exercidas por escravizados e libertos como: o calçamento de ruas, a prática de cirurgião barbeiro, a venda

no comércio ambulante, atividades de ganho e como carregadores. Nas imagens, foram inseridas informações como: título, autoria e datas de produção.

Após esse processo de observação, os estudantes tiveram que responder um conjunto de perguntas referentes ao contexto de produção das imagens, das intenções dos seus autores ao produzi-las, o que retratam, as quais grupos fazem referência na sociedade. Por fim, indagamos o que essas imagens, em seu conjunto, nos permitiriam afirmar acerca do trabalho desenvolvido pelos escravizados no Brasil.

Verificamos que, em suas respostas, os estudantes apresentaram uma série de ideias acerca das relações de trabalho que envolviam os escravizados. Expressando, por meio da leitura que fizeram das imagens, o conhecimento histórico que possuíam do contexto da escravidão africana no Brasil. Do total, de setenta e cinco (75) estudantes apenas onze (11) não responderam, o que equivale a (15%). Sendo assim, obtivemos sessenta e quatro (64) respostas, ou seja, (85%) dos estudantes.

Constatamos que dos 64 estudantes, nem todos responderam à questão completamente, e sim de forma parcial, deixando algumas perguntas sem responder. A ausência dessas respostas foi problematizada no processo analítico.

Feitas essas ressalvas, partiremos, então, para a apresentação dos dados obtidos. No que diz respeito à compreensão sobre o contexto de produção das imagens, questionamos os estudantes nas letras (a) e (b) quando, onde e quem as produziu? A maioria dos estudantes reproduziu as informações contidas nas imagens, principalmente as datas em que foram publicadas e nome de seus autores e em algumas até o título da imagem. Trinta (30) alunos apresentaram respostas com essas características, evidenciando, assim, a dificuldade em lidar com o conjunto das informações históricas para identificar o contexto ao qual elas se referem.

Outros vinte e dois (22) alunos utilizaram também das informações que aparecem nas imagens. No entanto, expressaram o entendimento de que elas foram produzidas por **pintores da época no Brasil,** especificamente em lugares tais como: **cidades, centros urbanos, Rio de Janeiro, nos quilombos, nas comunidades negras, em lugares em que se teve o trabalho escravo e na África**. Chama a atenção essa associação feita entre essas imagens com a África, ainda que estejamos tratando da escravidão africana, essa associação direta entre a escravidão e a África é por vezes feita não de maneira problematizada, e sim estereotipada na qual a sua história é entendida apenas por esse viés da dominação e da escravização.

Para dez (10) estudantes, as imagens teriam sido produzidas **na época da escravidão e também mencionam como lugar o Brasil**. As perguntas das letras (a) e (b) só não foram

respondidas por dois (02) estudantes. Na letra (c) fizemos as seguintes perguntas: “As imagens fazem referência a quais grupos na sociedade? Como você chegou a essa conclusão? De acordo com as respostas dos estudantes, elaboramos a **tabela** a seguir. Destaca-se que, do total de 64 alunos, apenas cinco (05) não responderam a essa pergunta, dois (02) copiaram informações das imagens e dois (02) apresentaram respostas que fugiram do proposto na pergunta.

Com base nos dados, identificamos as seguintes ideias sistematizas na tabela 2:

Tabela 2 — Agentes históricos sociais identificados nas imagens

Agentes históricos sociais ou grupos mencionados	**Quantidade de alunos**
Negros/ escravizados	22
Escravos/parte escravizada/escravos de ganho	16
Grupos ou classe de pobres, mais necessitados, operária	05
Sociedade escravista, negra, baixa	04
Senhores e escravos/brancos ricos e escravos	04
Africanos, pretas africanas /afrodescendentes	03
Escravidão	01
Total	**55**

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na tabela 2, percebemos que os agentes históricos sociais mais identificados nas imagens pelos estudantes são os negros (20) e escravos (16). Notamos que cinco (05) estudantes afirmaram, de maneira geral, que as imagens fazem referência “a grupos ou classe de pobres, mais necessitada e operária”. Em certa medida, a associação dessas classes com os escravizados indica, primeiro, que os estudantes relacionam de maneira automática entre o que denominam ser “a classe mais pobre, mais necessitados” com os trabalhadores escravos. Segundo, essa ligação automática feita pelos estudantes pode significar que possuem uma visão única do que era ser escravo no Brasil.

O uso do termo “classe operária” é associado aos grupos presentes nas imagens de maneira vaga. Entretanto, sabemos que os trabalhadores escravos não se configuravam uma classe operária, e sim em indivíduos que exerciam uma gama de atividades econômicas, ou não, em regime escravocrata.

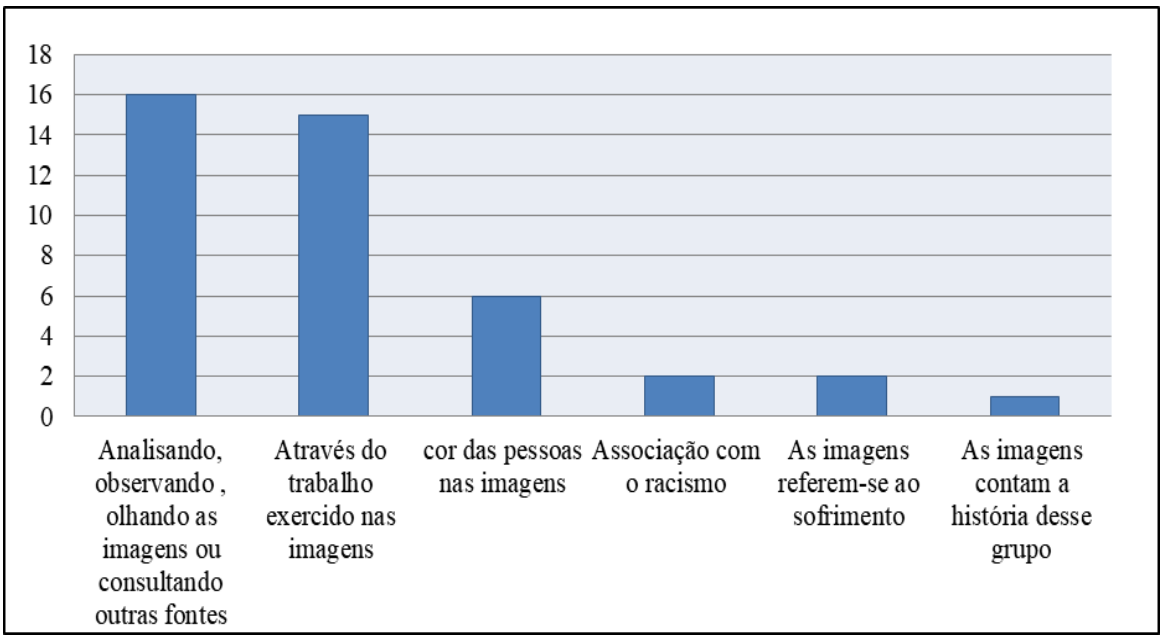
Constatamos que quatro (04) estudantes também apresentaram respostas semelhantes a essas, quando afirmaram, de maneira ampla, que as imagens fazem referência **“a sociedade escravista, negra ou baixa**”. Essas denominações são utilizadas pelos estudantes com pouca descrição e relação com o contexto da escravidão, o que significa que mencionam esses termos, mas não os associam com o processo histórico ao qual as imagens estão retratando. Por outro lado, elas são indicativas de ideia comum acerca dos escravizados como indivíduos

pertencentes à estrutura social desigual, na qual as possibilidades para esses agentes dentro dessa organização eram desiguais.

Apenas quatro (04) estudantes disseram que as imagens faziam referência não somente aos escravizados, mas também aos **senhores ou brancos ricos**. Aqui também não notamos um aprofundamento dessas ideias. No entanto, ao citarem esses agentes, inferimos que a intenção foi evidenciar a estratificação social estabelecida economicamente e racialmente. Para três (03) estudantes, os agentes históricos que são representados nas imagens são: "africanos, pretas africanas e afro-descente". Por fim, somente um (01) estudante não menciona grupos da sociedade escravista, respondendo de forma ampla tratar-se da escravidão.

Após fazer essa identificação, indagamos nessa mesma pergunta acerca de como chegaram a essa conclusão. As respostas dos estudantes foram várias e indicativas de que as imagens, mais uma vez, são tomadas como ilustrações e como fontes de informação, dada a sua pouca problematização por parte dos estudantes. Com base nas respostas, emergiram algumas categorias, as quais representamos graficamente a seguir:

Gráfico 11 — Observações mencionadas pelos estudantes em suas conclusões



Fonte: dados da pesquisa (2022).

No gráfico, percebemos, então, que os estudantes direcionaram diferentes olhares para as imagens, indicando como chegaram às suas conclusões. Vale ressaltar, que nem todos apresentaram uma explicação de como chegaram às suas conclusões, sinalizando somente

quais grupos as imagens retratavam. Dessa forma, os dados explicitados no gráfico são referentes ao quantitativo de estudantes que responderam à pergunta completamente.

De acordo com as respostas, constatamos que dezesseis (16) não apresentaram ideias substantivas em suas conclusões, afirmando apenas que as identificações dos grupos sociais retratados nas imagens foram feitas a partir **da observação, da análise, por simplesmente olhar as imagens e da consulta em outras fontes** (nesta última afirmação não foi explicitada quais as outras fontes consultadas). Nessa categoria, foram recorrentes respostas curtas. Trazemos no quadro a seguir alguns exemplos:

Quadro 7 — Observação das imagens e da consulta em outras fontes

Agentes históricos sociais mencionados	**Conclusões**
Pretas africanas e escravizados	***"Observando*** *as imagens e* ***lendo os texto****s" (E.24)*
Aos grupos inferiores, os escravos	*"Pois deu pra ver bem retratados nas imagens" (E.30)*
Escravos	***"olhando*** *as imagens e* ***analisando datas****, além de* ***conhecer algumas****." (E.32)*
Classe operária	"**então pesquisei** e a divisão de classe da época, essa **é a única que combina"**. (E.34)
É referente aos escravos	*"Cheguei a essa conclusão pois estar bem claro nas imagens" (E.40)*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Essas respostas, então, evidenciam que os estudantes não formulam suas conclusões apresentando o conhecimento sobre o passado da escravidão. Apesar de reconhecerem a necessidade de analisar, observar as imagens e até mesmo relacioná-las com outras fontes, as elaborações das explicações ficam limitadas a essas afirmações, não fazendo, assim, uma descrição consistente do contexto histórico em que esses agentes estavam inseridos.

Na categoria **trabalho**, incluímos as respostas em que percebemos que a identificação dos grupos sociais foi realizada por meio da associação entre as atividades exercidas nas imagens com os agentes históricos sociais. Quinze (15) alunos explicitaram as seguintes ideias, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 8 — Categoria trabalho

Conclusões	**Agentes históricos mencionados**
"as imagens mostram ***negros realizando trabalhos comuns entre escravos na época****." (E.19)*	Escravo
"Eu cheguei a conclusão **porque a foto indica pessoas negras trabalhando**". (E.7)	Negros

Conclusões	Agentes históricos mencionados
"*por que* ***está mostrando como foi o trabalho deles na quela época*** *" (E.68)*	Negros
"Por ***conta que muitos deles estão sem sandálias*** *e* ***fazendo trabalhos*** *pesados."* ***(****E.15)* "Pois estão **fazendo o trabalho pesado e estão descalços.**" (E.9)	Escravos
"*Observando* ***os trabalhos dos mesmos e vendo que não há nenhum homem branco e se tem algum, ele está sentado em uma rede e sendo carregado com um grupo de negros escravizados****."* "Pois **observando bem as imagens**, **eles são negros fazendo suas obrigações pela sua vida**." (E. 31)	Negro escravos Negros
"Ao olhar para as imagens se percebe o elemento **de serventia ao senhor**, que no elemento está sendo servido. **Nas funções designadas para eles, por seus Donos**." (E.61)	Menos favorecidos (negros escravos)
"pois **as obras mostra apenas os escravos que eram comerciantes e ganhava a vida vendendo**." (E.63)	Escravos de ganho

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com as ideias explicitadas pelos estudantes, o fato de as imagens retratarem pessoas trabalhando é por si só uma evidência de que elas se referem aos escravos e negros. Sobretudo, porque mostram atividades comumente exercidas nessa época por esses agentes históricos.

Além da associação direta com o trabalho, verificamos que outros elementos foram mencionados. Como por exemplo, na interpretação das (E.15) e (E.9) que apontam que além de exercerem **o trabalho pesado,** as pessoas retratadas nas imagens aparecem **sem sandálias/descalço** o que permite que elas concluam que se tratam de escravos. Ao direcionarem o olhar para esse aspecto, as estudantes demonstram possuírem essa informação e entendê-la como um fator de distinção social característico dessa época.

Segundo Albuquerque e Stori (2013), as produções de Debret são indicativas de sua intenção em construir a imagem sobre o "pitoresco". Por esse motivo, muitas vezes, o autor exagerava em suas representações. Contudo, a sua extensa obra nos fornece informações sobre como escravos, livres e libertos dividiam principalmente o ambiente urbano.

Resguardada a necessidade de buscar contextualizar os significados dessas representações, os autores defendem que, por meio delas, Debret acabou registrando as diferenças sociais que demarcavam esses grupos na sociedade escravista em que o uso ou não do calçado era um elemento que, assim como outros, foi utilizado para estabelecer essa distinção. Ao analisar uma das produções do artista, Albuquerque e Stori (2013, p.7) afirmam que:

> Percebemos ainda as diferenças sociais registradas pelo pintor quando examinamos os pés das personagens; a negra liberta se encontra calçada com um belo par de sapatos com meias brancas, enquanto as outras estão descalças o que denuncia para época sua condição de escravas, os pés da negra liberta estão afastados um do outro, um toca a calçada do estabelecimento, enquanto o outro continua na rua como se aí fosse continuidade de seu local de trabalho.

Outro elemento explicitado pelos estudantes, a partir da leitura das imagens, concerne à divisão social entre brancos e negros. Sendo assim, o que caracteriza essa divisão na sociedade é o trabalho, visto que este é exercido exclusivamente por negros cuja condição na sociedade é associada sempre a do escravo. Essa interpretação é enfatizada de diversas maneiras em suas respostas. O que nos chama a atenção é que o principal aspecto que sustenta as suas argumentações é o fato de que, nessas imagens, os sujeitos que aparecem trabalhando são negros.

Essa interpretação ganha destaque, por exemplo, na resposta da (E.60) que, ao direcionar seu olhar para as informações contidas em uma das imagens disponibilizadas, sendo ela a de Debret "regresso à cidade de um proprietário da chácara" de 1835, sublinha que chegou à conclusão que se tratam de negros escravizados, porque "***não há nenhum homem branco e se tem algum, ele está sentado em uma rede e sendo carregado com um grupo de negros escravizados***".

Ressalta-se que, apesar de terem sido disponibilizadas cinco (05) imagens, a interpretação mencionada acima se concentrou exclusivamente nessa, que pode ser considerada uma das produções de Debret mais conhecidas e difundidas em distintos espaços como, por exemplo, em livros didáticos. Nela, é retratada uma das atividades desenvolvidas por escravizados domésticos, o transporte por meio das liteiras e cadeirinhas. Essa foi a última das cinco imagens disponibilizadas nessa questão.

Figura 1 — Jean-Baptiste Debret. Regresso à cidade de um proprietário de chácara. 1835

Fonte: Portal palcoteatrocinema.com.br (2022).

Na cena, podemos observar uma série de detalhes. Dentre elas, as inúmeras atividades exercidas por escravizados domésticos, uma delas, o transporte de seus senhores. Nela aparecem dois homens adultos escravizados que transportam um senhor numa liteira feita de rede. Entre os grupos retratados, está um menino que se encontra ao lado do senhor e carrega uma sobrinha trajando uma roupa diferente dos dois escravizados adultos que realizam o transporte e, por fim, uma mulher que a tudo indica também era uma escravizada que carrega na cabeça um cesto em que contém frutas e um recipiente com algum tipo de bebida.

A imagem contém uma série de elementos a serem analisados, tais como a caracterização e a disposição dos agentes nas cenas, o que estão fazendo e como interagem. Certamente que, ao articularem esses elementos em suas produções, os artistas da época, a exemplo de Debret, pautaram-se no olhar individual que lançavam sobre aquele espaço, como também da internalização do discurso vigente na época, cujo interesse era a manutenção da lógica escravista, reforçando, intencionalmente, a diferença entre brancos e negros na sociedade.

Costa e Diener (2013) nos informam que o conjunto de imagens produzidas por Debret continha influências tanto de sua experiência adquirida na França como da sua interpretação sobre a realidade observada. Conforme apontam os autores, é fundamental que se entenda que:

> As opções temáticas de Debret em seu álbum não foram arbitrárias: o mundo natural e indígena, no primeiro volume, apresenta-se como o universo das origens que, na sua compreensão, é anterior à cultura e à civilização. Segue, na segunda parte, a figura do escravo negro e mestiço, cujo labor compulsório submetia-se aos devires da indústria, reflexos da colonização portuguesa. E, enfim, na última parte, o estabelecimento do império, independente politicamente, moderno e civilizado, em grande medida devido à interferência européia. (COSTA; DIENER, 2013. p. 174)

No conjunto multifacetado dessas ilustrações, verifica-se o interesse do artista em representar também as “atividades laborais do negro e do mestiço, escravo ou livre” (COSTA; DIENER, 2013, p.173). No amplo trabalho desenvolvido por Debret, encontra-se uma quantidade significativa de pranchas produzidas sobre o cotidiano da sociedade escravagista, as quais denunciam as suas intenções em representar um espaço de convivência entre diferentes grupos étnicos e ao mesmo tempo evidenciar o lugar ocupado por cada indivíduo nessa estrutura.

De acordo com Costa e Diener (2013), nas pranchas produzidas pelo pintor francês são perceptíveis o seu esforço por meio da litogravura e de textos explicativos em:

> Destacar o contato interétnico entre os personagens, que desempenham determinadas ações dentro de um espaço narrativo que poderia ser lido como relacionado aos diferentes papeis na hierarquia social brasileira [...] Assim, ao representar o homem branco europeu, Debret o faz constantemente cercado de negros escravos: seja em atividades íntimas, dentro de espaços domésticos (COSTA; DIENER, 2013, p.180).

A citação nos traz a seguinte reflexão, essas produções guardam em si interesses e intenções de seus autores que só podem ser refletidas à luz de seus contextos de produção. Nesse sentido, elas são importantes fontes históricas, ao passo que nos oferecem informações sobre o passado. Entretanto, para a compreensão histórica não basta apenas identificarmos essas informações, é preciso que elas sejam articuladas com o conhecimento mais amplo do contexto histórico ao qual se referem, de maneira que sirvam não como provas, e sim como evidências para nossas afirmações.

Nessa direção, notamos que a estudante se apropriou da informação contida na imagem, identificando nela "negros escravizados", o que, segundo ela, é possível perceber pelo trabalho exercido que é "carregar" o único homem branco e que está sentado. A aluna faz a descrição desse aspecto sem, necessariamente, estabelecer a ligação entre suas observações com o contexto em que esses grupos estavam organizados. Como já salientamos, a imagem é rica em detalhes que passam despercebidos na leitura feita pela estudante. Como por exemplo, as diferenças entre as vestimentas utilizadas pelos escravizados e que, na cena, além da presença de homens, há também uma mulher, provavelmente uma escrava de ganho.

Carvalho (2018), ao tratar do escravismo nos centros urbanos, chama a atenção para as inúmeras atividades exercidas pelos escravizados nesses espaços. Juntamente com a sua importância econômica, ele enfatiza como elas serviam para demarcar a posição social ocupada pelos indivíduos na sociedade, como no funcionamento das "cadeirinhas de arruar". Segundo o autor:

> Entre os hábitos suntuosos destacavam-se as "cadeirinhas de arruar" cujo luxo, inclusive no traje dos carregadores, simboliza o status da pessoa que era levada. Aliás, carregar qualquer coisa era atividade escrava; na cultura senhorial urbana, quem era livre só levava nas mãos objetos de estrito uso pessoal, como um lenço ou uma bengala. Os cativos acompanhavam as sinhás e senhores à missa, procissões e festividades. Seus trajes e adereços refletiam a posição social dos proprietários (CARVALHO, 2018, p. 158).

Essa colocação de Carvalho (2018), nos permite fazer a seguinte reflexão: a organização social durante a escravidão era muito mais complexa e ancorada em divisões que ultrapassavam a visão dicotômica (senhores e escravizados). A atenção centrada somente a

esses dois agentes históricos impede que se perceba que, ao lado do contingente de cativos, havia a presença significativa de escravizadas, aliás, conforme nos diz Carvalho, ainda que, em linhas gerais, houvesse o "predomínio masculino, principalmente em engenhos e fazendas" (2018, p.159). No que diz respeito aos centros urbanos, a demografia escrava indica:

> Um equilíbrio maior entre os sexos, quando comparado ao do meio rural. Em áreas de plantation mais antigas, a presença de comunidades escravas estáveis contribuiu para uma maior paridade entre os sexos. [...] Nas cidades, a demanda relativa por mulheres foi sempre mais, na medida em que havia uma grande procura por cativas para trabalhar nas residências, no comércio a retalho e na produção para mercado local [...] (CARVALHO, 2018, p. 159).

A população escrava também não era homogênea, havendo, dessa maneira, "diferentes grupos étnicos", bem como a distinção entre os que eram libertos e livres. Com isso, tem-se em mente que a escravidão negra no Brasil não se formatou a partir de uma única configuração social. A historiografia que trata desse tema tem desvelado, inclusive, que o quantitativo de libertos, em relação ao de escravizados, teria sido a depender da dinâmica política, econômica e cultural de cada lugar superior a de escravizados. Segundo Souza e Mello (2014, p. 91):

> Ainda no conjunto de relações que eram tecidas no interior das comunidades negras no Brasil, composta de africanos e afrodescendentes, havia uma outra variável importante , que era se o indivíduo era escravo, liberto ou forro (isto é, o escravo que havia ganho ou comprado sua liberdade) ou livres, ou seja, um afrodescendente filho de uma mãe livre e portanto nascido já nessa condição. Era grande a parcela afrodescendente da população brasileira desde XVII, mas parte significativa dela não era mais composta por escravos e sim por ex-escravos que haviam conquistado sua liberdade.

Embora a historiografia tenha explorado esses pontos em suas produções, verificamos que, pelo menos para os estudantes desta pesquisa, a sociedade escravista é caracterizada quase que exclusivamente pelo entendimento de que nela conviviam unicamente a presença de senhores e escravos. Estes últimos exercendo suas funções sempre sob o olhar vigilante do senhor. A (E.61) explicita essa compreensão em suas conclusões:

> Ao olhar para as imagens se percebe o elemento **de serventia ao senhor**, que no elemento está sendo servido. **Nas funções designadas para eles, por seus Donos**. (E.61) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Para a estudante, os grupos sociais representados são "negros escravos", nos quais ela denomina também como os **"menos favorecidos**". Ao indicar como chegou a essa conclusão, ela apresenta em sua resposta algumas ideias que certamente carecem de contextualização. No

entanto, nota-se que ela busca evidenciar, por meio da leitura que faz, a relação de dominação existente entre senhores e escravos. Sendo primeiro grupo, aquele que é "servido" e que "designa as funções" e o segundo grupo que inferimos tratar-se dos escravizados que exercem a função de servir seus "senhores".

Para chegar a essa conclusão, imaginamos que a estudante, assim como a (E.60) tenha focado o seu olhar para a imagem "regresso à cidade de um proprietário da chácara" produzida por Debret. Isso porque ela é a única que demarca a presença, tanto dos senhores como dos escravizados, na cena. Devemos destacar que as estudantes fizeram leituras parecidas das imagens, visto que o enfoque dado foi no fato dos escravizados estarem trabalhando exclusivamente para os seus senhores, demonstrando assim uma visão dicotômica da sociedade escravista.

Campos (2009) também constatou a presença dessas ideias nas narrativas produzidas por estudantes do 9º ano em sua investigação. Segundo a autora, a relação entre senhores e escravos é representada como "dois mundos antagônicos e incomunicáveis", a proximidade acontecia de forma restrita ao ambiente de trabalho e, por conseguinte, fica latente nessas interpretações a impossibilidade entre esses grupos de "negociação e de estabelecimento de acordo" (CAMPOS, 2009, p. 179-180).

De acordo com Nanez (2019), em sua investigação com estudantes do 9º ano, ao se referirem aos senhores em suas narrativas, "caracterizavam como a classe social e economicamente dominante" (2019, p. 106). Essa dominação é demarcada por ações que reafirmavam o seu poder diante dos escravizados. Semelhante ideia aparece na pesquisa realizada por Pancini (2016) que, ao investigar o conhecimento histórico de estudantes sobre a temática, observou que as imagens que retratam a sociedade escravista são lidas e interpretadas por eles, quanto pelo professor, de modo a afirmar a "versão da sociedade hierarquizada dicotomicamente" a partir da seguinte associação:

> [...] os brancos (os senhores ricos "superiores") possuem total domínio sobre os negros (os escravizados pobres "inferiores"). Ambos associaram automaticamente branco com senhores ricos e negros como escravizados pobres. Não houve hipóteses sobre libertos, negros, livres ou brancos pobres. (PANCINI, 2016, p. 110)

Nas afirmações feitas pelos estudantes dessa pesquisa, entendemos também que essa visão polarizada é fator recorrente em algumas respostas e que convergem com os dados que analisamos aqui das questões anteriores, em que esses dois agentes históricos são os mais citados e a relação entre eles caracterizadas unicamente pelo trabalho, violência, com ênfase

nos castigos e punições. A associação automática que os estudantes fazem entre os senhores como sendo “ricos”, “donos” e os escravos e negros como “menos desfavorecidos” pode ganhar significados que se estendem no presente para caracterizar de maneira negativa a população negra, reafirmando, dessa maneira, a superioridade dos brancos.

Desse modo, afirmações como essas precisam ser temporalmente situadas, ou seja, não basta que os estudantes tenham a informação de que a condição vivenciada por escravos, libertos e livres era marcada por uma hierarquia que definia posições sociais. É fundamental que consigam compreender os fatores que, nesses contextos, reafirmam essas diferenças e como elas eram muito mais complexas do que se propõe essa dicotomia.

O historiador João José Reis (2012), ao tratar do levante dos Malês de 1835, faz uma abordagem da organização social da Bahia no contexto em que ocorreu a rebelião. Segundo ele, foi possível perceber “uma complexa e perversa hierarquia social baseada na escravidão” e no seio dessa estrutura a relação entre senhores e escravizados constituía “a matriz estruturante da sociedade e da economia baiana” (REIS, 2012, p. 20).

Contudo, Reis (2012) nos alerta sobre o risco que se corre ao reduzir essa matriz ao entendimento simplório de que senhores mandavam e os escravizados apenas obedeciam. Conforme o autor:

> Não é suficiente discutir a história desse período baseados num modelo de sociedade que se limite apenas aos senhores de engenho e de escravos, de um lado (e em cima) e, de outro (e embaixo), os próprios escravos. Esta é uma visão empobrecedora, mesmo quando se reconhece quase de favor a existência de outras categorias sociais. (REIS, 2012, p.20)

Na visão do historiador, é necessário compreender a existência de outros grupos que, juntamente com os escravizados, compuseram setores importantes no interior das sociedades escravistas, como “livres pobres, em especial de descendência africana e os contingentes de ex-escravos, ou libertos” (REIS, 2012, p. 20). Inclusive, o autor chama a atenção para a ativa participação destes últimos no levante em 1835.

Acreditamos que, no aprendizado histórico desse conteúdo, faz-se necessário que os estudantes ampliem o entendimento acerca de como diversos agentes históricos sociais, como individuais compuseram a complexidade da sociedade no contexto da escravidão. Esse entendimento amplo os ajudaria ir além das afirmações simplistas como as que associam quase que automaticamente o negro à condição de escravizado, e esta, caracterizada somente pelo viés da subalternização, obediência e do trabalho, como se a todo o momento tivessem sido passivos.

Quando propomos o olhar mais contextualizado para esses agentes, não significa afirmar que os escravizados não estavam inseridos numa relação de dominação e exploração em seu cotidiano. Ao contrário, compreender o funcionamento dessa sociedade, tendo em vista, como sugere Reis (2012), a complexidade de sua hierarquia e sobre quais critérios ela foi formada e legitimada, auxilia-nos a refletir sobre o presente compreendendo os aspectos desse passado que mudaram e os que continuam, tendo em vista, certamente, as suas diferenças temporais.

Ao identificarem nas imagens a presença dos seguintes agentes históricos sociais: escravos, negros e senhores, os estudantes estão explicitando, primeiramente, que são grupos formados durante a escravidão africana no país. Em segundo lugar, ao associarem as atividades que aparecem nas imagens principalmente com os negros escravizados, é um indicativo de que entendem que a base econômica nessa sociedade foi esse grupo, ainda que não exclusivamente exercido por eles, visto que houve também uma participação ativa de outros grupos nesses espaços.

Por outro lado, é necessário problematizar essa ideia. Isso porque essa ligação entre o negro/escravo/ trabalho é feita pelos estudantes quase que de forma automática. Tal postura colabora para a construção de uma imagem única do que foi a experiência escrava no Brasil. Essa ligação direta, quando realizada sem uma descrição consistente do contexto no qual ela se efetivou, traz implicações para a compreensão histórica em que os agentes, sejam eles individuais ou sociais, acabam tendo suas ações encapsuladas em ideias estereotipadas que impedem de interpretá-los em suas dimensões tanto coletiva como particular.

Certamente, esse entendimento não está de todo equivocado. Sabemos que o interesse na escravização dos indivíduos, vindos de diversas partes da África para as Américas, consistiu na utilização em larga escala desse contingente enquanto mão de obra. Todavia, as atividades exercidas por esses grupos, além de mover a economia ao longo dos anos em que perdurou o regime escravista, serviam igualmente para distinguir socialmente os grupos nesse contexto. Como salientamos aqui, a função de carregadores das cadeirinhas de arruar que era exclusivamente feito por escravizados e poderia também ter a presença de homens livres responsáveis por carregar pertences pessoais dos senhores, mas que não executavam atividade de transporte. Entre os senhores, o *status* ocupado era diferenciado, o que era expresso até no luxo contido nas vestimentas utilizadas pelos carregadores.

De acordo com Schwarcz e Gomes (2018, p. 158):

> As liteiras e cadeirinhas, devidamente carregadas por escravizados domésticos, chamaram tanto atenção dos viajantes, que viraram uma espécie de tópica visual. Em geral bem-vestidos, e eles carregam senhoras, sempre devidamente protegidas pelos cortinados, e senhores que relaxam durante o passeio. Levar peso nos ombros era quase uma **metáfora da hierarquia e ordens estritas que um sistema como este pretendia divulgar.**

A condição servil destacada e associada ao negro é expressa em algumas respostas como uma situação atemporal. Nesse sentido, é enfatizado que nas imagens é possível ver negros **"trabalhando"**, "**cumprindo suas funções**," "**realizando trabalhos comuns entre escravos na época".** No entanto, essas informações percebidas pelos estudantes não são associadas ao passado histórico da escravidão. Pancini (2019) enfatiza que essas relações, quando realizadas de maneira automática, contribuem para que os estudantes criem uma visão naturalizada e atemporal da população negra na sociedade, ligada somente à escravização, e esta entendida unicamente pela ótica do trabalho.

As respostas das (E.7) e (E.19) são expressivas desse pensamento, lembrando que ambas indicam que os grupos sociais, aos quais as imagens fazem referência, são os negros:

> Eu cheguei a conclusão **porque a foto indica pessoas negras trabalhando**. (E.7)
> Pois **observando bem as imagens**, **eles são negros fazendo suas obrigações pela sua vida**. (E.19) (Respostas ao questionário1, grifos nossos).

No rol das respostas inseridas na categoria trabalho, apenas (E.63) identifica que os grupos sociais representados nas imagens são os **escravos de ganho**. Ao ser questionado como chegou a essa conclusão, o estudante apresenta a argumentação a seguir: "Pois as obras mostra **apenas os escravos que eram comerciantes e ganhava a vida vendendo**".

Diferente das ideias anteriores, em que o trabalho do escravizado estava ancorado exclusivamente na relação de serventia direta ao senhor, nessa resposta, notamos que o estudante se refere a um importante grupo dessa sociedade: os escravizados que trabalhavam no comércio, o que se distancia da visão tradicional em que apenas desenvolviam atividades voltadas exclusivamente para a lavoura e na produção do açúcar nos engenhos. Além de mencionar a inserção nessa atividade, a compreensão histórica explicitada é que ela contribuía para que esses grupos pudessem alcançar algum grau de autonomia, quando afirmam que eles "ganhavam a vida vendendo".

Imaginamos que (E.63) tenha concentrado a sua interpretação somente em uma única imagem e, neste caso, seria "negra tatuada vendendo cajus" (1818), de Debret. Visto que,

dentre as cinco disponibilizadas, ela é a única que faz referência à atividade do comércio mais precisamente das quitandeiras, termo utilizado para se referir “as negras vendeiras, também chamadas de negras de tabuleiro, que ocupavam diversos espaços vendendo alimentos” (VIEIRA, 2017, p.22).

Figura 2 — Negra tatuada vendendo cajus (1818), de Debret

Fonte: Wikimedia (2022).

A imagem acima destaca essa atividade. Nela, três mulheres negras são representadas. No primeiro plano, aparece uma mulher vestida com uma saia azul, blusa branca e um turbante amarelo na cabeça. A personagem usa também um colar e uma pulseira e “se encontra sentada com uma cesta de cajus sobre o chão, mantém um olhar distante e vago” (MARTINS, 2019, p. 31). No segundo plano da imagem, são retratadas duas mulheres também negras com vestimentas e adornos semelhantes da personagem retratada no primeiro plano, a primeira equilibra um cesto de frutos na cabeça e está inclinada para baixo e a segunda está sentada, aparentemente, estão negociando algumas mercadorias. No pano de fundo da imagem é retratado um cenário urbano.

Como vimos, a imagem faz referência ao comércio de rua praticado por mulheres negras na sociedade escravista. Não dá para precisar se eram alforriadas ou não, todavia “o comércio ambulante de alimentos firmou-se como atividade tipicamente urbana, exercida, principalmente por mulheres negras, fossem elas escravas, forras ou livres” (BONOMO, 2020, p.55).

Chama a nossa atenção a ausência dessa ideia na compreensão do estudante sobre os escravos de ganho. Apesar de referir-se a esse grupo, associá-lo ao comércio e entender que era uma forma como se diz de “ganhar a vida”, o estudante não se refere à participação das mulheres. Como já mencionamos, inferimos que suas conclusões tenham partido da imagem “negra tatuada vendendo cajus”, na qual as personagens retratadas são mulheres que poderiam ser escravizadas ou forras e, mesmo assim, ele se refere “os escravos”. A nosso ver, a ideia

explicitada, é indicativa de que a história da escravidão africana no Brasil, apesar das modificações tanto no campo historiográfico como nos materiais didáticos, ainda está centrada apenas na figura do escravizado, no trabalho exercido nas lavouras e nos maus tratos sofridos. Com foco dado a essas questões, a mulher escravizada, liberta e livre quase não teve espaço nesse debate.

No que diz respeito a esse aspecto, Vieira (2017) enfatiza que, sob o enfoque tradicional, a sociedade escravista era interpretada por meio da "generalização dos sujeitos como uma massa escrava", como também "uma profunda invisibilização do gênero feminino negro e a comum submissão associada a esses indivíduos" (2017, p.16). De acordo com ela, esse silenciamento historiográfico, no que tange aos papéis desenvolvidos pelas mulheres escravizadas e libertas, se estendeu para o campo visual, cujas representações foram sendo "enraizadas, disseminadas e interpretadas", a fim de reforçar os estigmas sobre elas e cumprindo um papel meramente ilustrativo sem que se fossem levantadas problematizações no que tange às intenções de suas produções. Contribuindo, assim, para que se reflita na compreensão de continuidades históricas na trajetória dessas mulheres negras no presente.

Vieira (2017), ao debruçar-se na análise de fotografias produzidas acerca de mulheres escravizadas e libertas no século XIX e XX, verificou que elas eram representadas em funções como quitandeiras e amas de leite. Segundo a autora, as intenções e a disseminação dessas produções cumpriam a função de fabricar uma imagem sobre a escravidão a ser vendida fora do Brasil, enquanto um sistema brando, marcado pela "humanização das relações entre senhores e escravizados" (VIEIRA, 2017, p. 26), porém com demarcações sociais muito bem definidas.

A autora reforça ainda que as produções, tanto visuais como textuais, não eram neutras e suas intenções estavam voltadas para a construção do "olhar sobre o outro". No caso das quitandeiras e das amas de leite, essa construção se deu através do ocultamento das suas condições e da relevância dos papéis que tiveram na sociedade escravocrata.

Nas fotografias sobre as quitandeiras, a autora nos informa que a intenção era criar uma imagem do exótico, ao mesmo tempo em que buscava inserir esse grupo multifacetado numa tipologia única "escravos de ganho", sem levar em consideração as suas especificidades. No que diz respeito às amas de leite, Vieira (2017) afirma que a forma como as fotografias eram produzidas tinha por intuito transmitir ao leitor uma imagem de "sentimentalismo materno", logo, da "boa escravidão" (2017, p. 31). Contudo, a autora destaca que, ao atentar-se mais criticamente sobre elas, o que se percebe é a tentativa de ocultar o "distanciamento, a violência e o esquecimento" contidos nessa função, na qual a

mulher negra deixa de amamentar seus próprios filhos para cuidar e amamentar os de seus senhores.

Em ambas as representações, houve a tentativa de ocultar o protagonismo exercido por essas mulheres negras, reduzindo as suas trajetórias a estigmas sociais. As quitandeiras é um exemplo. Segundo a autora, essas mulheres compuseram um grupo social multifacetado e, em linhas gerais, sua atuação na sociedade deve ser entendida da seguinte forma:

> Considerando o quadro social no qual estavam inseridas, essas mulheres conseguiram cidadania. Ainda que, a priori, o termo "quitandeiras" possa ser compreendido como um estereótipo, principalmente por tratar-se de uma tipificação dentro das categorias fotográficas, ele refere-se a uma identidade étnica e cultural que pode ocupar importante espaço nos debates sobre escravidão, cultura e a diáspora africana. Pode e deve ser interpretado como a ocupação urbana por mulheres negras e a capacidade de organização, sobrevivência e resistência delas. (VIEIRA, 2017, p. 28)

Entretanto, o papel que essas mulheres desempenharam na sociedade escravista pode não estar explícito de imediato nas imagens. Sendo, portanto, necessário abarcá-las não apenas como ilustrações, e sim como fontes históricas que nos fornecem informações sobre esse passado e associá-las com outros tipos de fontes. Nesse sentido, é preciso encará-las como evidências que ajudam a interpretar historicamente o passado, a fim de se compreender como ele dialoga com a situação da mulher negra no presente, as continuidades e rupturas históricas. Essa ausência da figura feminina nas respostas, também pode contribuir para a naturalização do lugar da mulher negra na atualidade, como aquele da ocupação de postos de trabalho de baixo nível hierárquico, especialmente os domésticos.

Nas palavras de Vieira (2017, p. 33), é crucial que se reflita na seguinte questão:

> Levando-se em consideração a dimensão da esfera de trabalho composta por essas mulheres nota-se que tais atividades se agrupam em um setor fundamental de organização social que consolidou-se nas Casas Grandes e também nas residências urbanas, permanecendo sólido até os dias atuais. Além disso, essa divisão do trabalho já assumia um alto nível de hierarquização, sendo o trabalho doméstico a síntese da dominação, articulando gênero, raça e classe.

Entendemos ser importante a interpretação que o estudante faz das imagens, enfatizando que elas representam os escravos de ganho e explicando em sua conclusão que se tratavam de escravos comerciantes. Por outro lado, indicamos, o quanto é imprescindível que essas ideias apresentadas pelos estudantes sejam exploradas para que se amplie o conhecimento histórico sobre a temática. Um dos caminhos é problematizar as imagens buscando compreendê-las para além do que está aparente.

Como sabemos, o passado escravista pode ser discutido em distintos lugares. Os materiais didáticos são um desses, neles são vinculadas não só as narrativas escritas como também as imagéticas. Sendo assim, ao pensar historicamente sobre essa temática, certamente os estudantes apropriam-se das ideias que aparecem no material didático que possuem contato nas aulas de história. Por isso, devemos conhecer e discutir se e como as mulheres negras escravizadas ou libertas são representadas nesses materiais e quais as implicações para o processo do aprendizado histórico.

Sobre esse debate, a pesquisa realizada por Françoso (2017), acerca dos lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História, nos encaminha para algumas reflexões. Segundo a autora, ainda que retratadas em diversas situações, as imagens e os textos escritos que as acompanham tendem a reforçar o silenciamento dessas mulheres, principalmente a mulher negra, conforme assevera a autora, ao analisar coleções didáticas, percebeu-se que:

> Na maior parte das imagens, as mulheres negras aparecem como pano de fundo, sendo que o tema central da imagem, dos textos explicativos e atividades é demonstrar o trabalho escravo, os castigos sofridos pelos escravos, a vida dos senhores e senhoras no cotidiano colonial, o modo de desenvolvimento das atividades econômicas. Praticamente todos os textos apresentam esta tendência, abordando também as questões tradicionalmente discutidas na história da escravidão: maus tratos, trabalhos forçados, motivos e práticas da escravidão em seu acontecer cotidiano.

Françoso (2017) ressalta que, apesar das mudanças que vêm ocorrendo, como a inserção de imagens que retratam essas mulheres em suas condições livres e exercendo papéis fundamentais na sociedade, ainda é preciso prestar atenção em lacunas que foram igualmente percebidas, como “articulação entre as imagens, o texto e a legenda, assim como falta de informações e discussões pertinentes ao significado das práticas sociais de mulheres negras e pobres” (2017, p. 119).

Vimos que no Gráfico 11 alguns estudantes afirmaram, em suas conclusões, que os personagens retratados nas imagens são escravos e chegaram a essa conclusão, utilizando como argumento a cor. No total, seis (06) alunos apresentaram respostas nesse sentido, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 9 — Personagens retratados nas imagens

Agentes históricos	**Conclusões**
A parte escravizada	**Pela cor** das pessoas (E.1)
Escravos	**Cor de pel**e e eles **servindo os brancos** (E.57)
Aos escravizados	**Pela cor deles** nos desenhos e **pelo o que eles estão fazendo** (E.29)

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nessas respostas, fica evidente também a falta de contextualização dessa ideia e, novamente, a associação automática entre o negro e a escravidão sem que seja historicamente explicada. O que contribui para reforçar uma visão estigmatizada da população negra no presente. Segundo Vieira (2017), é necessário que lembremos que negro não é sinônimo de escravo. Daí a necessidade de aprofundar as discussões numa perspectiva que auxilie os estudantes a refletir nas condições dadas num contexto em que "homens e mulheres de várias regiões africanas foram sequestrados e trazidos para o país para serem escravizados" (2017, p.16).

Sendo assim, a autora reforça a importância em se trabalhar essa associação, que comumente os estudantes estabelecem, a fim de que possam perceber que o processo de escravização de grupos ao longo da história tem a ver com "uma relação de submissão condicionada". Desse modo, é indispensável "desnaturalizar a relação negro/escravo, bem como é de suma importância falar sobre a escravidão, atentando-se às narrativas e exposições de modo a não reiterar estereótipos e preconceitos" (VIEIRA, 2017, p. 16).

Dando continuidade à análise dos dados, o gráfico 11 expressa ainda que as conclusões dos estudantes acerca das imagens foram pautadas na associação das informações históricas contidas nas imagens somente com o presente na ideia de sofrimento e na afirmação simples de que as imagens são representantes da história de um de grupo. Como no conjunto geral, essas ideias foram quantitativamente menos recorrentes, elaboramos o quadro a seguir com alguns exemplos.

Quadro 10 — Associação das informações históricas contidas nas imagens

Agentes históricos	**Conclusões**
Negros escravizados	Racismo, por ser negros escravizados, sem ter direitos a nada, e viver em péssimas condições de vida. (E.20) Aos negros, pelo racismo nas comunidades carentes, barracos e favelas. (E.5)
Aos grupos de classe pobre	Por causa que eles estão sofrendo. (E.33)
Os negros	Pois mostra um pouco da história deles.

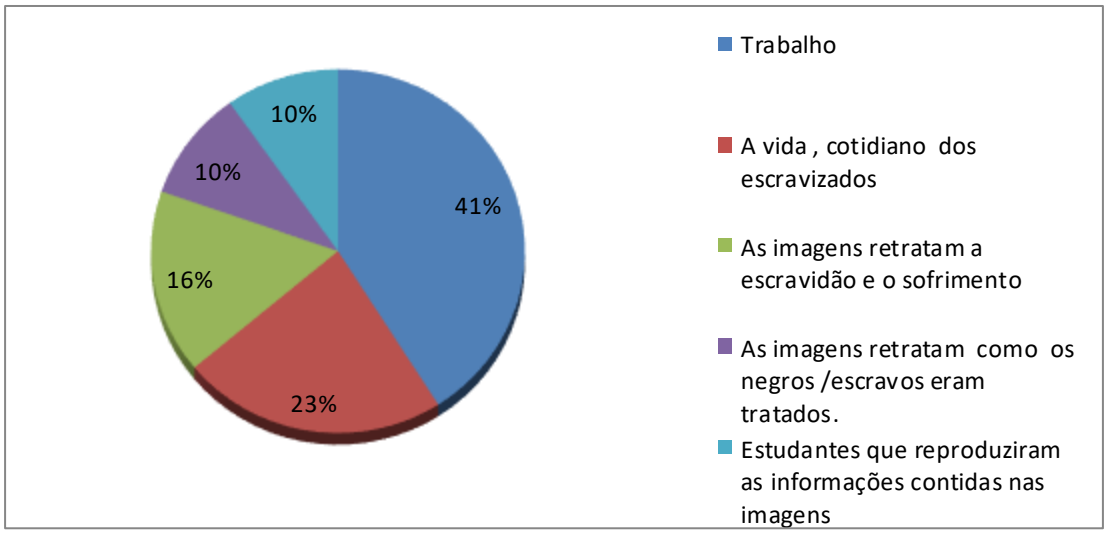
Fonte: dados da pesquisa (2022).

No quadro dez, vimos que os (E.20) e (E.5) não situam as informações históricas transmitidas nas imagens com o passado. Dessa forma, concluem que as imagens se referem a negros escravizados, devido ao racismo definindo-o com base no seu olhar para o presente. Isso indica uma relação automática entre escravidão e racismo, o que não deixa de ser um aspecto interessante, mas, em relação ao conhecimento histórico, demonstra dificuldade em situar temporalmente as informações.

No caso das últimas respostas, percebemos que os estudantes elaboraram conclusões simples ao associarem os grupos que identificaram nas imagens, porque estão sofrendo ou porque mostram a sua história. Explicitando, assim, terem pouco conhecimento substantivo sobre a temática.

No que tange às letras (e) e (f) dessa questão, perguntamos aos estudantes o que as imagens retratam e quais as intenções dos autores ao produzi-las. As respostas foram variadas, demonstrando assim que os estudantes fizeram diferentes leituras e interpretações das fontes disponibilizadas. Com base no levantamento e na análise, evidenciou-se, em linhas gerais, que, para os estudantes, as imagens estão retratando os seguintes aspectos:

Gráfico 12 — O que as imagens estão retratando?



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Vale lembrar que, do total de setenta e cinco estudantes (75) que participaram da pesquisa, apenas quatorze (14) não responderam a essas perguntas. Dentre as sessenta e quatro (64) respostas que obtivemos, podemos perceber que a maioria foi inserida na **categoria trabalho**, o que equivale a (41%). De acordo com essas ideias, as cinco imagens disponibilizadas retratavam os escravos trabalhando. Em algumas respostas, mencionaram-se que os escravos estavam exercendo atividades diferentes. Entretanto esse entendimento encerrou-se nessa afirmação sem que esse aspecto fosse problematizado, ou seja, as imagens são lidas para confirmar uma informação e não como fontes que evidenciam determinada interpretação acerca desse passado.

> Os **escravos trabalhando** (E.12)
> Um monte **de escravos trabalhando** (E.27)

> A escravidão, **tipos de trabalhos**.
> **Trabalhos desenvolvidos** pelos escravizados (E.59)
> Dor, sofrimento, **trabalho pesado** etc ... (E.26)
> Estão retratando os negros escravizados, **trabalhando de varias formas diferentes.** (E.9) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Para alguns estudantes, as imagens buscam retratar os escravos trabalhando: para os seus senhores ou para os ricos. "Os escravos **trabalhando para os ricos**" (E.49) "Os escravizados **trabalhando para seus senhores**" (E.65). (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Dentre essas respostas, apenas um estudante afirmou que as imagens estão retratando "a vida dos escravos que **ganhavam a vida vendendo seus produtos e trabalhando**" (E.63) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos). Já para (23%) dos estudantes as imagens estavam retratando aquilo que seria a **vida, o cotidiano dos escravizados**. As respostas inseridas nessa categoria são curtas e limitaram-se somente a essa afirmativa, sem caracterizar em específico quais aspectos dessa vivência estão sendo destacados, confrontando ou associando com informações que possuem sobre a temática.

> A **vida dos escravos** (E.1)
> Um pouco **da vivência dos escravizados** (E.18)
> A **vida cotidiana dos negros escravizados naquela época**. (E.35)
> A **vida sofrida dos escravos** (E.43) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

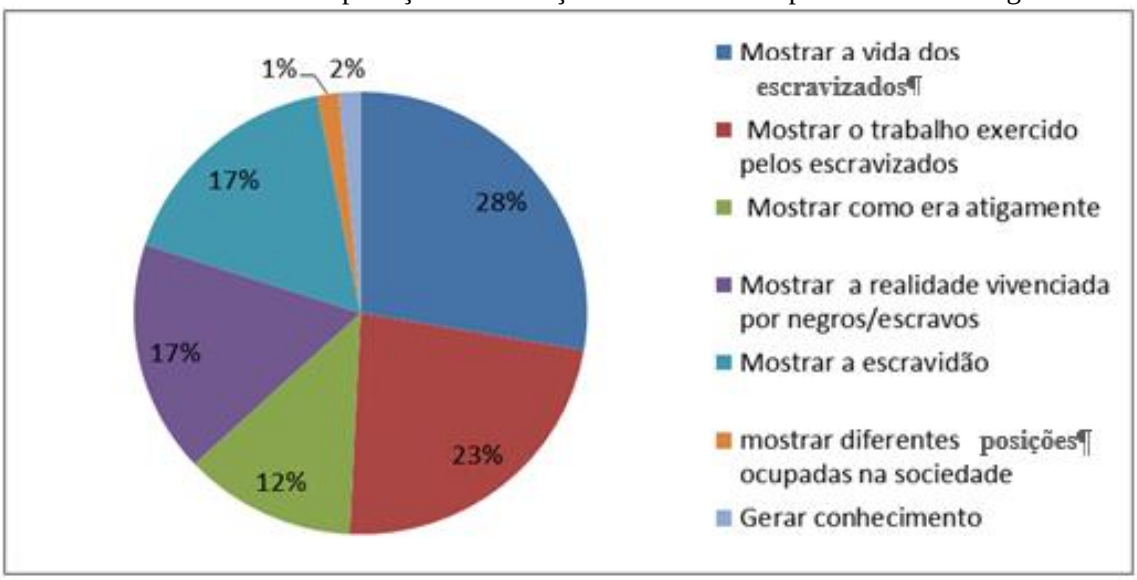
De modo geral, as imagens são interpretadas pelos estudantes como representativas principalmente dos escravos, dos trabalhos que exerciam e do seu cotidiano. No conjunto dessas respostas, constatamos que (16%) desses alunos afirmaram que as imagens tratavam da escravidão e do sofrimento.

> O **período da escravidão** (E.53)
> O **sofrimento da escravidão** (E.52)
> A **escravidão de anos atrás** (E.25) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Para (10%) dos estudantes, as cinco imagens retratavam os negros e escravos ou a forma como eram tratados: "fala sobre os escravos" (E.69), "Como os negros eram tratados" (E.55). Na última categoria, foram reunidas as respostas que reproduziram as informações contidas nas imagens (9%), como o nome dos autores e as datas em que foram produzidas.

Quando questionados acerca das intenções dos autores ao produzirem as imagens, os estudantes expressaram ideias próximas das que analisamos acima, juntamente com outras incluídas na classificação representada no gráfico a seguir:

Gráfico 13 — A interpretação das intenções dos autores ao produzirem as imagens



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nos dados expostos, fica evidente que as ideias dos estudantes se concentraram principalmente nas duas primeiras categorias. Sendo assim, as intenções dos autores, ao produzirem essas imagens sobre o passado escravista, foram, principalmente, **retratar, mostrar e reproduzir o que era o cotidiano, a vivência dos escravizados** como se pode notar nas respostas a seguir:

> **Mostrar o cotidiano desses escravos** e uma parte de suas vidas. (E.63)
> **Retratar a vida dos escravizados**, no período da escravidão. (E.66)
> **Retratar o cotidiano dessas pessoas** e mortalizar em grandes pinturas. (E.28)
> Nos **mostrar como era a vida de escravização** , e passar para **nós a importância de saber o que aconteceu** , **da luta pela liberdade**! (E.65)
> Foi para **mostrar como os negros viviam naquela época** pra que a pessoa **reflita sobre oque aconteceu para melhorar o nosso futuro.** (E.68)
> Mostrar **como era a vida dos negros**, mesmo sendo livres continuavam sendo excluídos e tratados como "lixo" e a dificil que levavam. (E.35)
> (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Depreende-se que, na resposta da (E.68), a compreensão é que, por meio dessas imagens, é possível conhecer aspectos desse passado "como os negros viviam". O que contribui para que, no presente, possamos "refletir" sobre esse acontecimento, a fim de

“melhorar o nosso futuro”. Não é explicitado o que poderia ser melhor no futuro em relação ao presente.

A mesma compreensão é apresentada pelas (E.65) e (E.35). Ambas ressaltaram que as intenções dos autores eram mostrar como viviam e o que aconteceu nesse contexto. Contudo, acrescentaram algumas ideias, como no caso de (E.65), ao enfatizar que os autores queriam passar a importância “da luta pela liberdade”. Já para (E.35), essas produções foram feitas com o intuito de mostrar que mesmo com a liberdade, os negros continuavam vivenciando a exclusão, sendo tratados como lixo e tendo uma vida difícil. Ou seja, por mais que outras dimensões tivessem sido evidenciadas, as imagens são apropriadas de modo a reforçar a visão vitimizadora dos escravizados.

Conforme vimos no gráfico 13, para (23%) dos estudantes, os autores, ao produzirem as imagens, tiveram por preocupação central “mostrar o trabalho exercido pelos escravizados”, entendo-o como causador do sofrimento de uma vida dura e com dificuldades. Sendo assim, as imagens retratavam “essa realidade”.

> Mostra como trabalhavam, **o que sofriam e as dificuldades que passam**. (E.24)
> A intenção deles foi nos mostrar **como era a vida dos escravos**, **trabalhando duro**.
> Mostra como era o sofrimento e os trabalhos escravos dos negros escravizados. (E.15)
> A intenção deve ter sido **para mostrar como era os trabalhos escravos nessa época**. (E.40) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

No rol dessas respostas, apenas a da (E.61) se distancia das ideias acima mencionadas. Segundo ela, a intenção dos autores ao produzirem as imagens era evidenciar que, ao mesmo tempo em que “**existiam escravos benevolentes ao seu Senhor**, **existiam outros também que conseguiram se sustentar e encontrar um caminho**, como é o caso da Negra Tatuada vendendo cajus”. A ideia apresentada pela estudante é interessante por alguns motivos. Primeiro, porque nos mostra que ela tentou fazer uma leitura mais crítica das imagens ao inferir que a intenção dos autores era a de representar dois grupos na sociedade: aqueles que eram “benevolentes” e aqueles que “conseguiam se sustentar e encontrar um rumo na vida através da venda”, o que deduzimos que esteja se referindo aos escravos de ganho.

É importante lembrar que os escravos de ganho certamente alcançavam, por meio das diferentes atividades que exerciam, certa autonomia comparada, por exemplo, aos escravos denominados de domésticos. Visto que, ao executarem uma gama de atividades, poderiam juntar dinheiro e alcançar a alforria. Tinham também um espaço maior para criar

redes de sociabilidades, exercendo papel indispensável nos movimentos de resistência. Por outro lado, o escravizado doméstico ou os que executavam atividades, por exemplo nas lavouras, vivenciavam o controle direto do senhor o que dificultava alcançar certos espaços. O que não significava aceitação passiva da sua escravização e nem que eram "benevolentes", visto que também souberam traçar formas de resistência que poderiam ser inclusive se pautar em estabelecer laços de sociabilidades com o seu senhor.

No dicionário sobre a "Escravidão negra no Brasil", Moura (2004) apresenta a definição dessas duas condições de escravizados. Segundo ele, o escravo de ganho era aquele que "trabalhava fora da casa do seu proprietário", executando uma série de serviços como a venda em comércios, carregadores e barbeiros. O autor nos diz que, comumente, essas atividades e o trânsito de homens e mulheres que viviam do ganho eram feitos com "algumas exceções sem o controle direto dos seus senhores" o que não quer dizer que não houvesse a relação de dominação. Sobre essa questão, Moura (2004, p.150) observa que:

> O escravo de ganho entregava ao seu proprietário uma quantia fixa, frequentemente uma vez por semana, e em geral tinha de prover seu próprio sustento. Era possível também o arranjo pelo qual o pagamento era entregue integralmente ao senhor, que então ficava obrigado a sustentar o escravo.

No verbete seguinte do dicionário, o autor aborda o termo escravo doméstico que, segundo ele, refere-se "aquele que trabalhava na casa-grande com o próprio senhor e sua família, e que, portanto, não tinha acesso ao dinheiro" (MOURA, 2004, p. 150). No verbete, o autor não caracteriza de forma mais aprofundada essa condição e, por isso, recorremos à análise feita por Souza (2014). No que tange aos escravizados domésticos, a historiadora afirma que eles exerciam uma série de atividades que não eram restritas à casa-grande, sendo também executadas no espaço urbano.

De acordo com essas ocupações, distintas formas de dominação iam sendo empreendidas como era o caso daqueles que trabalhavam na cidade, segundo Souza (2014, p. 93):

> Esse pacto entre senhores e escravos que trabalhavam, longe do seu olhar também revelava a segurança que a sociedade dominante tinha quanto aos controles sociais que limitavam a liberdade da população escrava, mesmo quando esta transitava pelas ruas da cidade, sem vigilância direta.

O historiador Reis (2012), ao caracterizar o perfil social e econômico de escravos e libertos presos no levante dos Malês em 1835, ressalta que trabalhadores africanos, fossem

eles libertos ou escravos, estavam dinamicamente inseridos em distintas atividades nos espaços urbanos, o que teria viabilizado para esses grupos, conforme a perspectiva do autor:

> Uma visão de mundo mais ampla, inclusive fazendo-os explorar as possibilidades de alforria individual e modalidade ocupacional. Além disso deu-lhes consciência de sua força e sua capacidade para criar uma sociedade livre do comando dos brancos. (REIS, 2012, p.351).

O sistema de ganho, como é denominado pelo autor, possuía complexidades e especificidades que merecem ser levadas em conta quando buscamos compreender o seu funcionamento. De acordo com Reis (2012), para o senhor, o ganho trazia uma série de vantagens econômicas, como o "pagamento da semana", quantia previamente acordada. Em alguns casos, escravos ganhadores iam exercer serviços em outras cidades, ficando assim responsáveis inteiramente pelo seu sustento. Além do mais, o ganho acabava "funcionando como incentivo à produtividade escrava" e, portanto, essa não era uma condição fácil, porque contava com a imposição dos senhores do valor que deveria ser conquistado ao longo do dia de trabalho.

Ainda que algumas brechas permitissem juntar algum dinheiro e significassem mais autonomia para os escravizados, Reis (2012) enfatiza que esse era um sistema muito mais vantajoso para os senhores. Especialmente "em épocas de prosperidade econômica, quando se dinamizava o mercado de trabalho dos ganhadores" (2012, p.353), em que muitos escravos exerciam de forma concomitante as duas esferas de trabalho, como era o caso das quitandeiras e dos carregadores.

Nesse sentido, essa ideia da benevolência e das atividades exercidas no comércio pelos escravizados precisam ser uma dimensão melhor compreendida pelos estudantes, a fim de que se evitem generalizações. Visto que nem todo o escravizado que está próximo ao senhor era somente benevolente e nem aquele que trabalhava no ganho conseguia de fato se sustentar.

Para (12%) dos estudantes, a intenção dos autores ao produzirem essas imagens foi "mostrar como era antigamente". Não vamos citar exemplos, visto que essas respostas se resumem a essa afirmação. Elas possuem em comum a ausência de ideias substantivas e a percepção de que as imagens não representavam evidências que pudessem ajudar na interpretação do passado, e sim como testemunhas de uma realidade fixa.

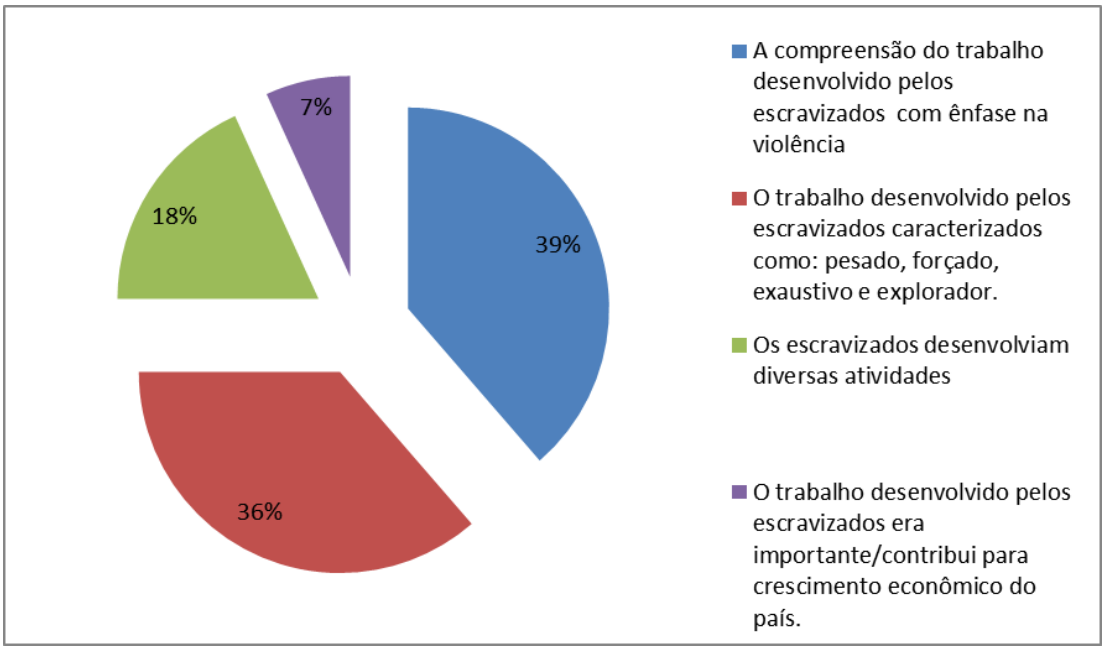
Um total de (17%) dos estudantes consideram que as imagens foram produzidas com intuito de retratar a realidade vivenciada por negros/escravos. Entre essas ideias, chamou a atenção a resposta do (E. 55) ao entender que, naquele contexto, a produção das imagens teve por intenção "mostrar a situação dos negros para no futuro as pessoas revessem seus

conceitos". O mesmo quantitativo (17%) dos estudantes, afirmou que as imagens buscam "retratar a escravidão" e como foram respostas recorrentes, essas afirmativas não estavam bem explicadas.

Por fim, os estudantes afirmaram que as imagens foram produzidas com a finalidade de mostrar "posições ocupadas na sociedade" (1%). É importante ressaltar que essa ideia não foi aprofundada. O mesmo acontece com aqueles que afirmaram que a intenção dessas produções "foi gerar conhecimento" (2%).

Na letra "f" fizemos a seguinte pergunta aos estudantes: O que as imagens nos permitem concluir acerca do trabalho desenvolvido pelos escravizados nesse contexto? Essa foi a última indagação dessa questão, além de ter sido a que mais nos permitiu perceber como os estudantes compreendem essa dimensão do passado escravista, os significados que lhe são atribuídos. A partir do levantamento dessas ideias, estabelecemos a classificação expressa no gráfico a seguir:

Gráfico 14 — Conclusões acerca do trabalho escravo no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na primeira categoria, agrupamos as narrativas que apresentam em comum a ideia de que, através das imagens, é possível concluir que o trabalho desenvolvido pelos escravizados no Brasil é um indicativo do quanto esses indivíduos sofriam, eram maltratados, viviam uma vida ruim. Nessas narrativas, o ambiente de trabalho é aquele marcado pela violência

praticada exclusivamente pelos senhores, em situações em que os escravizados cometiam algum erro ou se recusavam a trabalhar:

> Que os senhores não ficavam satisfeitos com os trabalhos dos escravos faziam e batiam nos escravos ou até matar.(E.21)
> Que eles eram forçados a trabalhar e obrigados se não eram castigados. (E.23). (Respostas ao questionário 1).

Entre essas ideias, também é feita a associação entre escravo e objeto. Já vimos que na questão 05, essa mesma associação foi feita para caracterizar o que teria sido a vida dos escravizados, interpretando as suas formas de resistir como um sinal de que eram "tratados como objetos". Aqui nos parece que a ideia que se deseja transmitir é de que o trabalho desenvolvido por esses agentes históricos os deixou sem condições de sobreviver, sendo maltratados, vistos apenas como "serventes", conforme podemos depreender dos exemplos abaixo:

> Que eles não tinham condições de sobrevivência nenhuma, eram maltratados e usados como objetos, eram vistos como serventes. (E.28)
> (E.28) (Resposta ao questionário 1).

Essa condição dos escravizados marcada pela vida de trabalho somada ao sofrimento, castigos e formas de tratamento que, como vimos, poderia levar até a morte, teriam sido fatores que cotidianamente vivenciados entre os escravizados serviram para estabelecer ajuda mútua. Isso fica notório nos exemplos abaixo:

> Permitem mostrar o quanto eles trabalhavam, eram maltratados e eles se ajudavam entre si. (E.53)
> Podemos concluir que os escravos trabalhavam e o quanto eles sofriam e se ajudavam sozinhos. (E.48)
> As imagens nos permite concluir o quanto que eles trabalhavão e erão maltratados e se ajudavam em comunhão. (E.36) (Respostas ao questionário 1).

Essa é uma perspectiva importante destacada pelos estudantes. Certamente que a vida no cativeiro possibilitou a criação de laços de sociabilidade que poderiam, inclusive, se estender para a formação de núcleos familiares. Associação entre esses grupos de africanos escravizados acontecia com base em critérios, sendo um deles a aproximação étnica estabelecida ao longo das viagens durante a travessia forçada. Segundo Reis (2018), um dos exemplos é o "malungo". De acordo com o autor, "incontestável que a população negra se utilizou de tais relações, como uma família extensa, a fim de articular redes de solidariedades que lhes proporcionassem maior amparo" (REIS, 2018, p.228). Sendo assim, os estudantes

tocam em um ponto importante da experiência escrava, pois apesar do foco dado aos castigos nos espaços de trabalho, entendem que somente o sofrimento é o critério da ajuda mútua entre os cativos.

Encaminhamo-nos para a segunda categoria, em que foram agrupadas as conclusões dos estudantes que caracterizaram o trabalho desenvolvido pelos escravizados no Brasil como sendo "pesado, forçado e exaustivo". Nessas respostas, não são citadas quais as atividades eram exercidas e se existiam diferenças entre as funções, sendo frisado unicamente que o trabalho desenvolvido pelos escravos era árduo, puxado, realizado sem que houvesse tempo para descanso ou ganhar algo em troca.

> Mesmo parecendo mais leves ainda é difícil, **por não terem descanso necessário e não ficar com nada em troca do trabalho**. (E.11)
> Que eles **quem faziam os trabalhos mais pesados e não tinham uma vida nada fácil.** (E.30)
> Que **eles trabalhavam em trabalhos que eram na maioria das vezes trabalhos pesados**.
> Que seus trabalhos **eram árduos e sempre cotidianos**. (E.32)
> Que eram **trabalhos forçados e pesados**. (E. 53) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

Verificamos que a presença das ideias que compõem essas duas categorias foi identificada em outras questões, principalmente na questão 2. Nelas, os estudantes também reforçam esse olhar de que os escravizados exerciam atividades pesadas ao lado de seus donos que os castigavam sempre que desobedeciam ou supostamente cometiam algum erro nesse ambiente. O aspecto que diferencia as compreensões é que aqui não se menciona nenhuma das atividades que os escravizados executavam, ao contrário das ideias explicitadas na questão 2 em que o trabalho nos engenhos é citado.

Agrupamos na terceira categoria, as narrativas que afirmavam, com base nas imagens, que no Brasil os escravizados desenvolveram diversas atividades. Nesse sentido, os estudantes apresentaram uma gama de ideias que iam desde afirmações genéricas, em que apenas se garantia que os escravos exerciam vários tipos de trabalho sem, no entanto, descrevê-los.

> Nos mostrar a diversidade de coisas que os escravos faziam. (E.30).
> Que antigamente, os escravos trabalhavam de diferentes formas possíveis, e que nenhum escravo tinha o direito de calçar alguma coisa. (E.9)
> O emprego massivo de escravos nas tarefas. (E.65) (Respostas ao questionário1).

Já em outras narrativas, são citadas atividades que os escravos desenvolviam, entre elas: o cuidado com o senhor, o trabalho nos engenhos com a produção do açúcar, a colheita

do café e o tratamento dos escravos feridos. Apresentam o entendimento geral de que essas atividades não geravam lucro, entretanto tecem explicações das razões.

Essas atividades mencionadas não são representadas nas imagens, com exceção, talvez, da terceira, "cirurgião escravo" de autoria de Debret (1835), quando os estudantes afirmaram que os escravizados tinham que "fazer a barba dos outros" ou o "cuidado dos feridos". Expressando, assim, ainda que de maneira simples, as diversas atividades que os escravizados executavam.

> Que eles trabalhavam **muito com a mão de obra, como colhendo café, o engenho de açúcar, fazendo as barbas de outros**, etc. Um trabalho simples, que obviamente não rendia lucro. (E.60)
> Que os escravos tinham que fazer muitas **coisas como cuida do senho fazer trabalho pesado fora da casa do senhor cuidar dos outros escravos feridos**. (E.73)
> Permitem concluir **que os escravos faziam trabalhos domésticos além de trabalhos rurais**. (E.1) (Respostas ao questionário 1, grifos nossos).

O destaque que os estudantes atribuem a essas atividades nos permite afirmar que, por mais que a variedade de serviços praticados pelos cativos seja pontuada, a importância recai nas atividades tradicionalmente conhecidas e atribuídas quase de maneira automática a esses indivíduos. Dessa forma, notamos que os estudantes identificam na imagem que os escravizados estão desempenhando diversas funções, no entanto, fica nítido que possuem pouco conhecimento de como funcionavam nesses espaços.

Essa constatação pode ser um indício de que essa dimensão da experiência escrava necessita ser abordada de maneira mais perspectivada, ao se trabalhar esse conceito substantivo em sala de aula. A fim de que os estudantes consigam ultrapassar essa visão limitadora de que os escravizados desenvolveram atividades somente voltadas para as lavouras, sem que estivessem incluídas a sua participação em outros setores econômicos, como era o caso da atividade de ganho, em que dividiam espaços com outras camadas sociais, como os livres e libertos.

Sobre esse ponto, Marquese (2018, p. 203) argumenta que:

> As incorporações sequenciadas dos espaços produtivos coloniais e nacionais às fronteiras mercantis do capitalismo global deram origem, no Brasil, a um vasto e complexo mosaico das atividades econômicas fundadas na exploração do trabalho escravo. Tal diversidade constituiu uma das marcas distintivas do sistema escravista brasileiro quando comparado às demais sociedades escravistas no Novo mundo.

Na narrativa da (E.26), além de indicar que os escravizados cumpriam funções ligadas ao engenho e ao senhor, afirma, ainda que indiretamente, que eles executavam atividades em

outros espaços. A estudante chega a afirmar que outros já eram libertos. Todavia essa ideia não é muito explorada em sua narrativa.

> Eles faziam esses trabalhos **sempre muito cansados**. A dor, a fome e o sono. E que muitos **trabalhavam fora dos engenhos e outros já eram libertados**. (E.26) (Resposta ao questionário 1, grifos nossos).

Na quarta e última categoria, as narrativas expressaram o entendimento de que, de alguma forma, o trabalho realizado pelos escravizados foi importante. Primeiro, para o desenvolvimento do próprio cativo e, segundo, devido a sua importância para o país ainda que em condições precárias.

> Que os escravos através desse tipo de trabalho foi desenvolvendo e conseguindo se ajudar mais. (E.63)
> Os trabalhos dos escravos foi muito importante para o desenvolvimento do pais, apesar das péssimas condições de vida oferecidas a eles. (E.20) (Respostas ao questionário 1)

Com base no conjunto dos dados alcançados nessa primeira etapa, entendemos que conseguimos compreender como os estudantes pensam historicamente o tema escravidão no Brasil. Como esse passado possui uma gama de dimensões as quais acreditamos serem fundamentais para uma compreensão histórica desse mesmo passado. O nosso objetivo, ao aplicar esse questionário, foi justamente perceber as ideias históricas expressas por esses estudantes acerca dessas dimensões.

Nas primeira e segunda questões, tivemos um panorama geral dessas ideias. Na questão três, buscamos compreender como os estudantes atribuem relevância a aspectos desse passado para o seu aprendizado. Entendemos que algumas ideias sinalizadas nessa questão nos oferecem caminhos para refletirmos acerca da necessidade de ouvirmos os estudantes sobre o que desejam conhecer desse passado, com o qual muitos estudantes se identificam como sendo parte de suas histórias, o que é muito importante para o aprendizado da história.

Vimos que os estudantes possuem dificuldades em lidar com as fontes, o que fica evidente quando utilizam principalmente de suas informações como confirmação para uma resposta e não no sentido proposto pela Educação Histórica que é contribuir para uma leitura mais complexa acerca do passado. No entanto, tais dificuldades não impossibilitaram que os estudantes fizessem afirmações oriundas das suas interpretações.

No capítulo a seguir, buscaremos compreender como o conhecimento histórico da escravidão ajuda os estudantes a refletirem sobre o racismo estrutural no presente.

3 DANDO FALA AOS ESTUDANTES: O PASSADO ESCRAVISTA BRASILEIRO E SUAS RELAÇÕES COM O RACISMO ESTRUTURAL

Neste capítulo, apresentaremos a análise da segunda etapa do instrumental. Como já mencionamos anteriormente, buscamos analisar se os alunos estabelecem relação entre a escravidão africana e o racismo na sociedade brasileira atual. Seguindo esse objetivo, apresentamos aos participantes da pesquisa três (03) questões que, assim como na primeira etapa, foram formuladas a partir de fontes previamente selecionadas e serão apresentadas ao longo deste capítulo.

Contudo, antes de adentrarmos propriamente na análise dos dados alcançados, mediante a aplicação desse instrumental, decidimos por apresentar algumas discussões teóricas que nos auxiliaram nesse percurso analítico. Contribuindo, assim, para uma compreensão mais aprofundada e reflexiva das ideias explicitadas pelos estudantes. Entendidas aqui não por uma definição do que é certo ou errado, mas como expressões potentes para que possamos problematizar e sugerir caminhos para o debate acerca da aprendizagem histórica, principalmente naquilo que se entende ser sua função primordial que é a formação de uma consciência histórica que habilite os jovens a refletirem demandas do tempo presente como, por exemplo, o racismo. Problema este que estrutura as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, de forma articulada com processos históricos do país, como é o caso da experiência traumática da escravidão e que diante desse movimento dinâmico consigamos perspectivar futuros possíveis.

Partindo desses pressupostos, estruturamos inicialmente o debate acerca do conceito de racismo. Em seguida, relacionamos essa discussão com o ensino de história e as relações étnico-raciais. Por fim, apresentamos os dados dos estudantes fazendo a articulação com as discussões sobre o pensamento histórico.

3.1 Racismo Estrutural

Confesso[11] que, assim como toda a trajetória construída nessa pesquisa, o debate acerca das relações raciais é um dos pontos que mais me marcam. Isso porque, chegar à escrita deste capítulo e do debate que dele emerge, faz-me certamente relembrar a situação de discriminação racial que envolveu dois alunos, a qual presenciei em uma de minhas aulas.

[11] No início do capítulo o uso em 1º pessoa do singular justifica-se por tratar-se de uma experiência pessoal.

Recordo-me, como se fosse hoje, daquela situação. Os estudantes envolvidos eram irmãos e estavam motivados por um grupo de colegas. Um deles utilizava-se do termo “macaco” numa de suas brigas que eram constantes. A agressividade com que esse termo foi proferido e o incentivo dos demais colegas a essa situação, fez-me ficar paralisada por alguns minutos e, mesmo depois que consegui chamar a atenção dos estudantes, acalmando o espaço tomado pela euforia da briga, daquela hora em diante, não tirei a cena da minha cabeça.

Ao refletir acerca dessa situação, em casa, algumas inquietações surgiram. Como poderia, através da minha prática, motivar os estudantes a refletirem sobre esse tema, levando-os a questionar suas próprias atitudes bem como a de seus colegas? Decidi por substituir a discussão do conteúdo previsto para a aula seguinte e promover o debate dessa temática em sala de aula e fiz isso por meio de uma roda de conversa, exibição de um documentário e, por fim, a realização de uma atividade escrita.

Logo após a sequência dessas atividades, iria realizar com os estudantes um momento de socialização. No entanto, tive que sair da escola, devido ao fato de uma nova gestão política ter assumido a prefeitura da cidade e, como uma prática quase que naturalizada, muitos dos professores em regime de contrato que estão em sala de aula são substituídos por outros. O fato é que esse momento me marcou. A situação de discriminação racial em sala de aula que presenciei e o debate fomentado em seguida ficaram em mim como inquietações que, somadas a outras, também ligadas com a minha experiência profissional, tornaram-se, como descrevo na parte introdutória dessa pesquisa, fulcrais para o interesse no ensino de história e no aprendizado dessa disciplina. Principalmente considerando seu papel para a discussão do racismo em diversos espaços na sociedade inclusive, na escola.

Assim, tratar sobre o racismo e, principalmente, compreender como os estudantes ligam esse assunto com o passado escravista do país é um dos *lócus* deste trabalho. Essa questão atravessa a minha experiência enquanto docente que, apesar de não ser tão longa, foi significativa para compreender e compartilhar com tantas outras colegas de profissão a preocupação com uma educação antirracista. De acordo com Almeida (2019), não basta reconhecer que no Brasil o racismo é estrutural. É imprescindível que junto a essa visão estejamos também empenhados em pôr em curso ações que ensejam “mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” que visam a sua transformação (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Sendo assim, compreender que o racismo opera de forma estrutural na sociedade não significa que devemos nos conformar com essa operação e encarar a sua manifestação em

diferentes facetas como algo naturalizado. No que tange a esse ponto, Almeida (2019, p. 52) apresenta a seguinte reflexão:

> Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e /ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Djamila Ribeiro (2020) corrobora com essa visão quando nos diz que, embora o debate estrutural sobre o racismo no Brasil possa nos causar uma sensação "paralisante", é necessário refletir acerca do papel que temos na sociedade no que tange a práticas antirracistas e que devem ser postas em ação cotidianamente. Considerando a atual conjuntura política a qual estamos vivenciando, em que o debate acerca do racismo e de como ele opera em suas diferentes vertentes tem sido minimizado; e o que é mais grave: tem se colocado em curso um pensamento negacionista cuja finalidade é inibir o seu enfrentamento com a justificativa já conhecida de que o Brasil não é um país racista, impedindo qualquer debate profundo que se pretenda fazer e propor nessa direção.

Neste cenário, chama a nossa atenção, o discurso proferido pelo ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. As falas do ex-presidente são indicativas da complexidade do problema que estamos vivenciando no país. Bolsonaro, em entrevista concedida em 2019[12] para um programa da TV aberta, afirmou que "Essa coisa de racismo, no Brasil, é coisa rara" e que ele não é racista, citando como exemplo um episódio ocorrido em 1978, quando era soldado e salvou um colega que, segundo ele, "por coincidência, é negro".

As falas acima emitidas por Bolsonaro já foram, em certa medida, anunciadas em uma entrevista anterior, como a concedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura em 2018[13], quando ainda era candidato. Na oportunidade, ele foi questionado em um dos blocos, pelo então diretor da ONG Educafro, Frei David, a respeito da política de cotas raciais, na qual se posicionou firmemente contra, justificando seu posicionamento dizendo que tal política acaba por "dividir o Brasil entre brancos e negros".

Em seguida, ao ser questionado acerca do que então pretendia fazer para reparar a dívida histórica existente da escravidão, Bolsonaro afirmou não haver dívida histórica, visto

---

[12] Fonte: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml. Acesso em: 19/09/2022.

[13] Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml. Acesso em: 19/09/2022.

que ele não havia escravizado ninguém e completou fazendo afirmações históricas equivocadas ao afirmar que eram os próprios africanos que entregavam outros africanos para serem escravizados. Concluindo, assim, que os portugueses não haviam escravizado ninguém, sendo apenas responsáveis pelo tráfico para o Brasil.

Essas afirmações foram prontamente rebatidas pelos apresentadores do programa. Entretanto, o presidente deu continuidade à sua ideia e reafirmou o seu posicionamento contrário às políticas de cotas no Brasil, entendendo-as como responsáveis pela segregação entre negros e brancos no país.

As falas de Bolsonaro são problemáticas em diversos aspectos. Primeiro, por considerar o racismo no Brasil algo raro, desconsiderando a sua dimensão estrutural e as suas consequências na produção de desigualdades sociais que atingem, sobretudo, a população negra no país. Em segundo lugar, as suas falas nos causam preocupação, porque são indicativas do que está em curso que é o desmonte dos direitos conquistados. Segundo Oliveira (2020, p. 18):

> Entende-se que em um país em regime democrático, o presidente deve representar sempre a preservação dos direitos humanos, não apenas em suas propostas políticas, mas também em suas ideias e formas de pensar.

Conforme a autora acima citada, a eleição de Bolsonaro em 2018 deve ser entendida em sua complexidade como:

> Não apenas o desvelar de ideias conservadoras na sociedade brasileira, mas também demonstra que boa parte da sociedade que tem acesso às informações se sente representada e tem as mesmas noções históricas e ideológicas defendias por ele. (OLIVEIRA, 2020, p.18)

No que tange ao racismo estrutural, Oliveira (2020) nos alerta para os perigos quando não conseguimos compreender que o racismo estrutural assiste a seu agravamento numa sociedade capitalista que reproduz a todo o momento desigualdades econômicas e sociais que atingem principalmente a população negra no país (OLIVEIRA, 2020). Os argumentos utilizados pelo presidente contra a política de cotas são reflexos do discurso da democracia racial ainda muito presente em nosso país, cunhado, como nos diz Aguiar por Gilberto Freyre nos anos 1930, possuindo como ideia principal a interpretação de que as desigualdades sociais não são “um problema de racismo e discriminação”, mas sim da “falta de inserção dessa população em condições de trabalho e vida melhores” (AGUIAR, 2008, p. 118).

O ideário da democracia racial, juntamente com o discurso da meritocracia agem em seu conjunto para a manutenção e acirramento do racismo estrutural, visto que acabam por

não refletir a sociedade levando em consideração “conflitos e antagonismos de classe, de raça e sexuais” (ALMEIDA, 2019, p.81), pautando as desigualdades sociais como a simples falta de esforço por parte dos indivíduos. Almeida (2019) enfatiza que o discurso meritocrático se encontra, sobretudo, nas instituições através de seus mecanismos de seleção para universidades e concursos públicos, que acaba resultando na reafirmação nesses espaços do “imaginário que associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade”. O segundo, observa-se através dos meios de comunicação que atuam também de modo a difundir “padrões culturais e estéticos ligados a grupos dominantes” (ALMEIDA, 2019, p.81).

Para Almeida (2019), a perspectiva meritocrática retroalimenta tanto a negação do racismo como a democracia racial. De acordo com o autor, a meritocracia deve ser entendida como um discurso racista que tem por finalidade “promover a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade social” (ALMEIDA, 2019, p.82), refletindo serem as condições vivenciadas pela população negra no país como resultantes da sua falta de esforço para alcançar um lugar de destaque. Tal pensamento é danoso em diversos níveis, mas, principalmente, por relativizar o papel do Estado no debate e na promoção de políticas realmente efetivas ao enfrentamento do racismo.

A urgência em discutir o que significou para o Brasil ser o país que, além de receber uma quantidade expressiva de mulheres e homens para serem escravizados, como também o fato de ter sido o último país a abolir a escravidão, se apresenta cotidianamente diante de nós. Tanto pela crescente violência, como também pelos baixos indicadores sociais, tais como educação, saúde e emprego que afetam, em sua maioria, a população negra.

No que tange à violência, em linhas gerais, os dados do Atlas da violência de 2021 têm indicado que a taxa de homicídio apresentou queda de (22, 1 %) entre 2018-2019. Contudo, o relatório produzido nos alerta para não tomarmos esses dados, sem que sejam feitas algumas ressalvas, como o reconhecimento de pontos de tensões que podem funcionar futuramente como para uma configuração distinta da que vemos agora.

O primeiro ponto a ser observado consiste na política permissiva de armas colocada em curso pelo Governo Federal, em 2019, que facilita o acesso a armas de fogo, favorecendo assim a ocorrências de crimes interpessoais e passionais que podem vir a fazer um número maior de vítimas, bem como favorecer a circulação dessas armas em locais de crimes. O segundo fator tem a ver com o acirramento dos conflitos no campo, em que indígenas, sem-terra, assentados e lideranças agrárias têm sido as maiores vítimas, sendo registado, em 2019, o aumento no número de conflitos e assassinatos.

O terceiro fator tem a ver com o uso por parte dos policiais da violência, sem que seja feito o controle dos mecanismos de força empregados. Resultando, assim, em ações como a que ocorreu no Jacarezinho[14], em que determinações do Supremo Tribunal Federal (STF) foram descumpridas. Segundo reportagem do UOL, desde junho de 2020 durante a pandemia, operações em favelas estavam suspensas, ficando permitidas apenas aquelas em "hipóteses absolutamente excepcionais".

Em texto publicado no *site* Observatórios das desigualdades[15], Silva (2021) nos alerta quanto à gravidade de ações como essas, ocorridas no Jacarezinho, as quais estão estritamente relacionadas com o genocídio da população negra em curso no Brasil. Situações como essas devem nos deixar consternados a ponto de mover a sociedade a questionar "o fenômeno da letalidade policial", bem como cobrar que essas operações sejam investigadas e seus responsáveis devidamente responsabilizados. Todavia, Silva (2021) destaca que nota é um caminho contrário, ao demonstrarem o quanto a

> [...] a necropolítica praticada pelo Estado brasileiro todos os dias ao matar pessoas negras e pobres das periferias se apresenta como um grande desafio para superar as desigualdades sociais e econômicas que reforçam o racismo estrutural, a pobreza e o abismo de cidadania.

No quadro geral dessa conjuntura, marcada pela violência, não se pode negar que a população negra que representa (54%) do contingente populacional em nosso país é, de fato, a mais atingida. Segundo os dados do Atlas da violência, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), os negros constituem (77%) das vítimas de homicídios no Brasil. Portanto, quando consideramos a diminuição nas taxas de homicídio, essa redução não ocorre da mesma forma entre pessoas negras e não negras no Brasil.

A violência que atinge a população negra em nosso país é constantemente noticiada. Em junho de 2020[16], o menino Miguel Otávio Santana da Silva, de apenas 5 anos de idade, morreu após cair do 9º andar de um prédio de luxo em Recife. Miguel estava acompanhando a sua mãe, Mirtes, que trabalhava como empregada doméstica no apartamento de Sarí Corte Real. O menino caiu após sentir falta da mãe que saiu para levar o cachorro dos patrões para passear, deixando, assim, seu filho sob os cuidados da patroa que, na ocasião, estava fazendo as unhas.

---

[14] Fonte: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml acesso em:19/09/2022.

[15] Fonte: http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1754 . Acesso em:10/09/2022.

[16] Fonte: https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/06/01/caso-miguel-a-queda-de-menino-do-9o-andar-que-levou-a-condenacao-da-patroa-da-mae-dele-por-por-abandono-de-incapaz.ghtml. Acesso em: 19/09/2022

Essa tragédia teve repercussão em todo o Brasil, chamando a atenção da população para a situação de violência e desigualdade geradas, em boa parte, pelo racismo estrutural. Por mais que o crime cometido por Sarí esteja sendo entendido como abandono de incapaz, manifestações direcionadas por diversas frentes e ocupando espaços nas redes sociais movimentaram a sociedade civil, ativistas por direitos humanos e antirracistas. O objetivo era alertar para o fato de que não se tratava de uma acidente mas, como nomeou o Ministério Público do Trabalho (MPT[17]), uma das faces mais cruéis do racismo estrutural no Brasil. É importante lembrar que o contexto da morte de Miguel se deu durante pandemia, em que Mirtes, assim como tantas outras mulheres negras no país não tiveram o direito de se proteger ficando em casa e tendo o seu salário garantido.

No ano de 2020[18], a estudante de 15 anos, Ndeye Fatou Ndiaye, foi vítima de ataques racistas em um colégio franco-brasileiro, localizado na região Sul do Rio de Janeiro. Segundo matéria postada no Portal Geledés, os ataques ocorreram através de um grupo de *WhatsApp* formado, até então, por colegas da mesma instituição, especificamente estudantes do 1º ano do Ensino Médio. As mensagens de teor racista foram encaminhadas através de um amigo que, ao sair do grupo, fez o registro das declarações, revelando assim o seu conteúdo segregatório.

De acordo com o pai da estudante:

> No Brasil, basta ser preto para começar a ter problema. A primeira maneira para acabarmos com o racismo é rever essa falta de conhecimento dos brasileiros com a sua origem. As escolas brasileiras estão despreparadas para discutir a questão da África. Para mim, o que o país vive é um apartheid, um crime contra a humanidade. O que aconteceu com o João Pedro (jovem de 14 anos que foi morto dentro de casa em uma operação policial nesta terça-feira) é como se fosse com um filho meu. Cada coisa que chega você sente mais a dor de ser negro no Brasil. E todos os governos que chegam não fazem nada para mudar isso. (PORTAL GELEDÉS, 2020).

Situações como essas vivenciadas por Fatou e sua irmã na escola, certamente causam impactos imensuráveis na formação escolar e por extensão à vivência fora desse cotidiano e nos alerta quanto à necessidade de refletirmos a escola e o seu papel nessa discussão. Em entrevista concedida ao Canal Preto, no *Youtube*, em 2019, a pedagoga Benilda Brito alerta para a necessidade de que professores reflitam como a manutenção de determinados rituais pedagógicos no ambiente escolar contribuem para o fortalecimento do racismo. Em sua fala, a

---

[17] Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/direitos-humanos/audio/2020-06/morte-de-menino-miguel-no-recife-e-face-cruel-do-racismo-estrutural/. Acesso em: 19/09/2022.

[18] Fonte: https://www.geledes.org.br/estudante-de-colegio-particular-da-zona-sul-e-vitima-de-racismo-em-mensagens-postadas-por-colegas-em-rede-social. Acesso em: 19/09/2022.

pedagoga assevera que não há como separar questões como rendimento e avanço escolar sem a discussão acerca do racismo e do reconhecimento de que ele resulta em disparidades sociais que impactam de forma significativa a aprendizagem de crianças e adolescentes.

De acordo com Brito (2019), o racismo é uma forma de violência que marca a trajetória dos indivíduos, em especial de crianças, e se efetiva, segundo ela, por meio de "situações aparentemente sutis, mas extremamente eficazes para deformar a gente pelo resto da vida" (BRITO; 2019). Nessa perspectiva, uma educação antirracista deve reconhecer esse cenário, buscando rever e abandonar práticas rotineiras que intensificam exclusão e desigualdade. Para isso, é fundamental garantir, por exemplo, que crianças e jovens possam vivenciar sua cultura sem que sintam medo de ser retaliados e, principalmente, que suas trajetórias sejam construídas e não pré-concebidas em diferentes espaços, sobretudo o escolar.

O acesso e permanência às etapas de escolarização da educação básica, bem como do ensino superior no Brasil, apesar dos avanços, não são garantidos para todos. Nesse sentido, ainda existe uma parcela significativa de crianças e jovens que enfrentam dificuldades em ter acesso e concluir etapas fundamentais da Educação básica, bem como cursar o ensino superior. Certamente, a conjuntura sobre a qual operam essas disparidades educacionais não pode ser analisada sem que se leve em conta o recorte racial e de gênero que as caracterizam.

3.2 O Ensino de História e as relações étnico-raciais

A abordagem da escravidão africana é fundamental para a aprendizagem histórica dos estudantes, uma vez que a experiência com esse passado pode contribuir para uma série de reflexões sobre demandas do tempo presente. Como, por exemplo, as formas de racismo ainda persistentes na sociedade, bem como os problemas dele decorrentes, como também na possibilidade de perspectivar um futuro no qual tais expressões de violência não tenham mais espaço.

De acordo com Fernandes (2005), é incontestável, como se pode perceber em vários trabalhos sobre a diversidade cultural no Brasil, a relevância dos povos africanos e indígenas na construção histórico-cultural do país. No entanto, apesar desse reconhecimento, ao analisar a trajetória histórica das instituições educacionais, ainda é possível observar "por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos [...] uma preponderância da cultura dita superior de matriz europeia" (FERNANDES, 2005, p. 379).

Ainda de acordo com Fernandes (2005), essas questões também devem ser refletidas ao abordar o tema da escravidão africana em sala de aula. A escola é um espaço importante

para uma educação de valorização e de respeito às diversas formas de cultura. As especificidades que marcaram a construção histórico-social da sociedade brasileira precisam ser consideradas, o que significa uma educação com o compromisso de combate às formas de racismo presentes na sociedade.

Quando sinalizamos para o fato incontestável de que o racismo constitui na sociedade uma questão estrutural e nos referenciamos em autores para discutir e fundamentar esse ponto, em nosso trabalho, temos por finalidade também ampliar as nossas ideias de modo a compreender de forma mais profunda as respostas dos estudantes na segunda etapa do instrumental cujo foco centra-se igualmente nessas questões.

Nesse sentido, esta investigação tornou-se âmbito subjetivo de quem a escreve, uma desconstrução necessária de algumas ideias que incluem pensar de modo mais crítico a inserção do debate sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar. Compreendemos que, muitas vezes, direcionamos um olhar muito enviesado para esse tema, nas quais análises tornam-se superficiais. A nossa tendência é acreditar que, na escola, as situações de preconceitos e discriminações não são reproduzidas como em outros espaços da sociedade, e que nela todos possuem, por exemplo, o mesmo pensamento sobre as relações raciais. Ou seja, que as compreendem da mesma forma.

Nesse sentido, entendemos que uma das barreiras a serem derrubadas quando refletimos sobre as relações étnico-raciais na escola se encontra em ampliar o olhar sobre o espaço escolar, num sentido que se entenda que ele também está inserido numa realidade social, marcada inclusive pela opressão racial. Vivenciada de maneiras distintas por crianças e jovens que dela fazem parte e que, por meio do processo de escolarização, vão constituindo, nesse ambiente, convivências singulares advindas das experiências que os acompanham na vida prática.

Sendo assim, não podemos empreender debates, tais como a persistência do racismo e sua construção histórica e as consequências de sua continuidade no Brasil, sem estabelecer diálogos com os estudantes. Essa postura dialógica, ao discutir sobre esses temas na escola e nas aulas de história, nos permite desconstruir ideias e colocar problemáticas sobre as quais esses sujeitos possam se empenhar em questionar e propor soluções para situações cotidianas, como a violência, desigualdades, preconceitos e discriminações contra a população negra. Naturalizada pelo discurso da democracia racial e da meritocracia, que juntos transmitem a ideia de que no Brasil o racismo não existe, porque todas as raças vivem em harmonia e que o acesso às oportunidades depende do esforço individual de cada um.

Segundo Munanga (2005), existe uma série de dificuldades que impedem haver na escola o debate mais significativo acerca do racismo e que afetam tanto a prática dos professores, como também o aprendizado dos alunos. De acordo com o autor, tanto o mito da democracia racial, como também uma formação ainda muito centrada em ideias eurocêntricas que apresentam "conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental" e que acabam sendo internalizados tanto por professores como pelos alunos ao longo de suas relações sociais.

Segundo Munanga (2005, p.16), as consequências desse processo permitem a seguinte reflexão:

> [...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Para Munanga, a solução desse problema não está em definir caminhos prontos para "erradicar atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas" (MUNANGA, 2005, p.16). No entanto, o autor nos alerta o quanto é relevante que as interpretamos como resultantes dos "sistemas culturais de todas as sociedades humanas", para isso a educação tem o papel fundamental. Sobre esse ponto, o autor tece a seguinte reflexão (MUNANGA, 2005, p. 17):

> A possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Assim, pesquisas têm sido realizadas a fim de afirmar a necessidade desse debate na escola. Bem como de ampliarmos o nosso olhar em perceber que, em seu espaço, a reprodução massiva de comportamentos tais como preconceitos, discriminações vivenciadas principalmente por crianças, jovens negros, através da reprodução de estereótipos negativos, acabam por construir nesses indivíduos representações negativas sobre sua identidade que afetam sobremaneira a sua permanência no espaço escolar.

Pesquisas como a de Cavalleiro (1998) têm evidenciado essa representação negativa construída acerca da identidade da população negra na sociedade. Na escola, isso é reproduzido por meio de práticas por vezes tidas como individuais, mas que revelam as estruturas da sociedade racista na qual a escola faz parte e inicia-se desde a educação infantil. A autora faz uma análise ampla desse processo, nessa etapa, em que a criança tem o contato inicial com a escola.

Fernandes (2005, p. 380), ao assinalar os desafios e as dificuldades em trabalhar com a lei 10.639/2003 no ensino de História, destaca que, apesar de ter contribuído para o avanço do debate sobre a diversidade cultural no Brasil, ainda é possível observar, por exemplo, a permanência nos currículos, especificamente nos livros didáticos, as abordagens centradas em uma visão "monocultural e eurocêntrica do nosso passado".

O aprendizado histórico, no contexto escolar, exerce um importante papel nesse debate. Entretanto, ao observarmos o enfoque dados a alguns conteúdos, como por exemplo o da escravidão em sala de aula, ainda é possível perceber, apesar das mudanças significativas ocorridas na concepção de ensino e na própria historiografia, uma aprendizagem voltada para a memorização e visão eurocêntrica da temática. Expressa, na maioria das vezes, por narrativas canônicas e que não problematizam a sua relação com o contexto do racismo no presente e uma perspectiva de futuro, na qual formas de violência e dominação como essa não tenham mais espaço. "[...] Logo o estudo desses passados, a escrita da História sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro, um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos" (PEREIRA & PAIM, 2018, p. 1244).

Dessa forma, a lei 10.639/2003 é um caminho necessário para que, no ambiente escolar, essas formas de discriminação e racismo sejam combatidas e refletidas. Pereira (2018) defende que uma aula de história pode ser entendida como um ato dramático e que, ao optar pelas questões sensíveis, faz-se necessário "redefinir a velha narrativa que parece natural, de que a história é cronologia e de que consiste nas ações dos homens num tempo contínuo" (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 1245).

3.3 Consciência histórica e Orientação temporal

Um dos principais objetivos que envolvem a aprendizagem histórica diz respeito à formação da consciência histórica. Essa afirmativa é sustentada na defesa de que o conhecimento histórico possui uma função prática na vida dos indivíduos que é de orientá-los

no tempo, de modo que consigam relacionar de forma significativa passado, presente e futuro. Articulando a essa consciência temporal a percepção das mudanças, continuidades, rupturas que caracterizam os processos históricos e, quando narrados, ganham sentido para que os indivíduos reflitam as relações sociais tanto em termos coletivos como individuais.

O conceito de consciência histórica está relacionado a diferentes debates que evidenciam, como nos diz Grever e Adriaansen (2019), as complicações nas quais a sua definição assume tanto o campo antológico como o educacional.

Concordamos com os autores mencionados até aqui de que a escola, mais especificamente o ensino de História por meio do aprendizado histórico, exerce papel relevante para auxiliar os estudantes a compreenderem questões tão latentes no presente como é caso do racismo. Espera-se que os estudantes construam, em contato com o conhecimento histórico, a percepção da historicidade que envolve as relações raciais no Brasil e que ao apropriar-se desse entendimento consigam perceber como ele interfere individualmente e coletivamente na forma como os indivíduos se organizam na sociedade. Para que essas reflexões sejam feitas, é necessário realizar-se a orientação temporal que, segundo Rüsen (2010), constitui-se como uma das principais dimensões do aprendizado histórico que juntamente com a experiência e a interpretação contribuem para que a aprendizagem histórica seja entendida "enquanto um processo um processo de transformação". Já apontamos, neste trabalho, ancorado nesse autor que a experiência, a interpretação e orientação configuram-se como dimensões indispensáveis para a realização do aprendizado histórico.

Ao tratar especificamente da orientação, pode-se dizer que essa operação mental consiste, como nos diz Gusmão e Sukow (2020, p.166):

> Na função prática da experiência histórica significativa, ou seja, com o uso do conhecimento histórico e com o modo como essa aprendizagem é constituída de sentido, leva os sujeitos a organizarem sua vida prática de forma transformadora, tanto de si mesmo quanto do seu mundo.

Nessa perspectiva, a orientação realiza-se quando o saber histórico adquire sentido em nossa vida. A orientação pode ocorrer, tanto externamente como internamente. No âmbito externo, dizemos que a orientação funciona para "auxiliar os indivíduos a situarem-se na temporalidade externa do mundo". No que tange à orientação interna, "o indivíduo torna-se capaz de orientar-se quanto a si mesmo e a sua temporalidade interna" (GUSMÃO; SKOW, 2020, p. 167). Ao agir internamente para orientar os indivíduos, o saber histórico auxilia na formação, negociação e alteração da identidade. Nesse sentido, o conhecimento histórico relaciona-se a todo o momento com a vida prática, tanto para sabermos quais as nossas

carências de orientação que nos dirige a experiência com o passado que, quando interpretada, age como orientação temporal em nossas vidas. O que se espera é que os estudantes se apropriem do conhecimento histórico que possuem sobre a escravidão africana para orientarem temporalmente, ou seja, refletirem acerca da sociedade em que estão inseridos e principalmente agir nela, como também contribuir para compreender a sua identidade.

3.4 A compreensão dos estudantes acerca do racismo

Na questão 01 desta etapa utilizamos como fonte a letra do samba-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” que embalou o desfile na Marquês da Sapucaí do Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, em 2018. A agremiação foi fundada em 1952 e sua sede está localizada no bairro São Cristóvão, na zona norte do Rio. Ao longo de sua trajetória, a escola abordou uma variedade de temas. Entretanto, o seu melhor resultado foi alcançado nesse ano.

De acordo com o carnavalesco Jack Vasconcelos, a escola buscou, ao longo do desfile, fazer uma reflexão acerca da exploração do trabalho humano e, para isso, abordou a escravidão enquanto uma instituição que esteve presente em diversos momentos da história da humanidade. Ao traçar historicamente a trajetória dessa instituição, o enfoque recaiu sobre o passado da escravidão negra no Brasil. Sendo assim, disponibilizamos para os estudantes a letra do samba-enredo. Para o quantitativo de estudantes que receberam o questionário, através do formulário do *google forms,* enviamos também um *link* para direcionar o estudante para a plataforma do *Youtub*e; nela, poderiam acompanhar o clipe da música, produzido pela escola de samba.

Silva Junior (2020), ao tratar em sua dissertação da relação entre o samba-enredo e as trajetórias negras, possibilita-nos refletir o quanto os desfiles foram se constituindo historicamente como espaços de construção de uma imagem sobre a população negra no Brasil. Sobretudo quando se propuseram levar para a avenida aspectos da cultura afro-brasileiras, abordando, dessa maneira, temas históricos, como o processo de escravização.

Ao traçar o histórico das escolas de samba, o autor analisa como trajetórias de personalidades negras foram sendo abordadas nesses espaços, ganhando notoriedade a partir dos anos de 1960, com o marco do desfile do Salgueiro com o enredo sobre Zumbi dos Palmares. Centrando sua análise no carnaval carioca, Júnior defende, em sua pesquisa, que o uso do samba-enredo se constitui como uma fonte histórica potencial no ensino de história ao

proporcionar aos estudantes o acesso a outros discursos do passado, em específico, no que tange à temática afro.

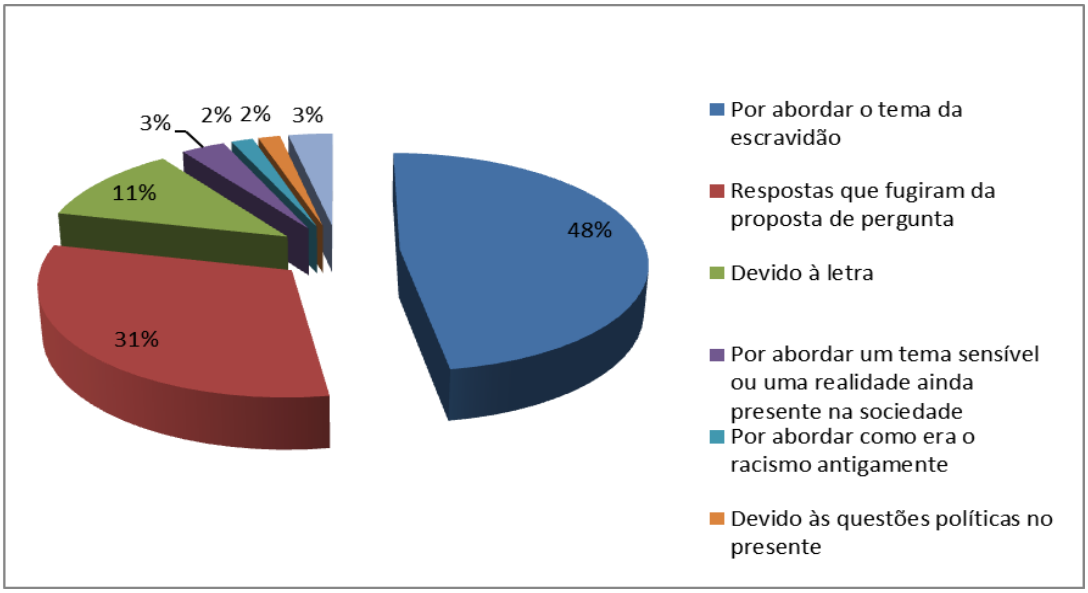
O trabalho desenvolvido por Silva Júnior (2020) aponta que as escolas de samba assumiram ao longo de seu percurso distintas feições resultantes do contexto histórico e político do país, em que se percebeu que:

> Diferentes discursos sobre o negro seriam produzidos, e seus usos e significações para as escolas de samba expressavam, de diversas formas, visões e representações sobre a história e a cultura de negros e negras brasileiras, constituindo-se em momentos estratégicos para se perceber, refletir e conhecer aspectos pouco abordados do passado, porém, essenciais para possibilitar entendimentos plurais e diversificados de nosso presente. (SILVA JÚNIOR, 2020, p. 30).

Ao considerar o papel dos desfiles e dos enredos como caminho para refletir sobre a população negra e também acerca do conhecimento é que entendemos ser o samba-enredo uma importante fonte histórica. A segunda etapa foi respondida por setenta e um (71) estudantes. Desse total, constatamos que quarenta e seis (46) responderam às duas etapas, compondo assim (65%) das respostas. Vinte e cinco (25) estudantes responderam apenas à segunda etapa da pesquisa, equivalendo, portanto, a (35%) das respostas.

Após fazer a leitura e assistir ao clipe do samba-enredo disponibilizado, os estudantes deveriam responder à seguinte pergunta: Apesar de não ter sido consagrada campeã do carnaval de 2018, o Samba-enredo do Tuiuti teve grande repercussão e logo se tornou um dos assuntos mais comentados nas redes sociais. Em sua opinião, o que provocou essa repercussão? Obtivemos, nessa pergunta, setenta e um (71) respostas. Com base nelas, percebemos que os estudantes atribuíram a repercussão do samba-enredo a uma série de fatores, os quais expressamos no gráfico a seguir:

Gráfico 15 — O que provocou essa repercussão?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A partir da análise do gráfico, percebemos que para quarenta e oito por cento (48%) dos estudantes a repercussão do samba-enredo ocorreu principalmente por abordar o tema da escravidão. Em algumas respostas apenas é feita essa afirmação, como nesses exemplos:

> O assunto **falar sobre um pouco do passado**, **de certa forma relata a escravização.** (E.44)
> A letra da música **que se trata da escravidão no Brasil**. (E.20)
> A letra dela, porque a letra dela **fala muito sobre os tempos de escravidão**. (E.21)
> Teve uma grande repercussão **por conta do assunto que ela traz o assunto da escravidão** (E.13)
> por que **fala sobre a escravidão** e vários trechos da música fala verdades. (E.33)
> Foi **o seu importante tema, a escravidão**. (E.34) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

Ainda agrupadas nessa categoria, outras respostas fizeram também a mesma afirmação. Entretanto, ao contrário dos exemplos que colocamos acima, elas sinalizaram para os pontos abordados na letra do samba. Sendo assim, conforme os alunos, a repercussão se justifica devido aos seguintes fatores:

> Retrata a escravidão em sua letra, chamar atenção para esse problema entre outros mais. Além disso, **dar ênfase ao fim da escravidão**. (E.8)
> Na minha opinião, **foi pelo fato da letra da música que é sobre a escravidão, que representou bem os escravos falando também sobre a liberdade**. (E.43)
> O assunto retratado nessa música, que **fala sobre como era a escravidão**, sobre **como os escravos era tratado e como eles se sentem em relação a tudo isso**. (E.23)

> Pelo fato **que ele fala sobre a escravidão**, e fala **como os negros sofrião naquela época da escravidão sendo negros**. (E.38)
> A proposta **de claramente mostrar a visão de um escravo e suas opções**como sendo um escravizado, **além da apelação para a liberdade**. Acredito eu, que possa ter sido isso. (E.65)
> Pois a letra d**essa musica fala sobre a escravidão,** fala também que **vários escravos sofreram nos braços dos capatazes , fala sobre a liberdade do cativeiro social**...(E.66)(Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

De acordo com a interpretação dos estudantes, a música se destaca justamente por trazer esses aspectos em sua letra, como o fim da escravidão, por representar bem os escravizados, como a luta pela liberdade, e, por outro lado, mostrar como eram tratados e o sofrimento que passavam, sobretudo, por serem negros. Outro ponto mencionado pelos estudantes que explica a repercussão do samba consiste no fato de que a letra "mostra a visão de um escravo".

É relevante mencionar que os exemplos citados acima são respostas de estudantes que também responderam à primeira etapa, o que nos possibilitou perceber o quanto as interpretações são parecidas. Principalmente, porque muitos dos aspectos sobre a escravidão que foram percebidos na música foram recorrentemente citados em suas respostas.

Notamos que, nessas narrativas, os estudantes focaram apenas no passado para explicar a repercussão que teve o samba-enredo. Ou seja, não se identificou que, ao longo de seus versos, o questionamento acerca de se a escravidão está extinta em nosso país é respondida, ao apontar a existência do cativeiro social, certamente, uma alusão feita ao racismo estrutural. De acordo com a leitura das respostas inseridas nessa categoria, notamos que seis (06) estudantes tocaram nesse ponto, cada qual buscou explicitar que a repercussão se deu porque, ao tratar desse processo histórico, evidenciou-se a sua continuidade no país. Sobre esse ponto destaca-se a interpretação feita pelo (E.25)

> A escravidão. **Porque de certa forma ela não esta extinta totalmente**. Pois **ainda existem pessoas que trabalham mais que o necessário e sem remuneração**. (E.25) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Na narrativa acima, pode-se perceber como, ao interpretar a letra da música, o estudante consegue se orientar temporalmente, ao indicar que a extinção da escravidão não se efetivou completamente e que sua continuidade pode ser observada nas condições de trabalho nas quais as pessoas estão inseridas, caracterizadas pelo trabalho excessivo e pouco renumerado. Existem algumas lacunas em sua resposta, como argumentos que poderiam ser utilizados para fundamentar seu pensamento.

A continuidade da escravidão foi a justificativa utilizada também na narrativa da (E. 39). De acordo com ela, o samba-enredo repercutiu por "**está relacionada a escravidão**, e **muitas pessoas ainda são a favor disso**". Observa-se que, ao utilizar a expressão "ainda", provavelmente a intenção da estudante foi de indicar temporalmente a continuidade da escravidão no Brasil que está em certa medida na sua aceitação.

Na narrativa do (E.36), a repercussão da escola ao apresentar esse enredo justifica-se por "**abordar o racismo e a escravidão**". Vejamos que o estudante explana ter compreendido que esses dois pontos são articulados na letra do samba, embora não consiga interpretá-los temporalmente, deixando assim bem vaga a sua resposta.

Já na resposta da estudante (E. 67) verificamos que a letra da música foi interpretada de maneira mais complexa, mostrando que a aluna soube identificar que a intenção do enredo foi tratar da escravidão e, principalmente, evidenciar aspectos desse processo histórico que, segundo ela, são indicativos "que ainda não houve de fato uma libertação de pessoas negras". A permanência dessa falta de liberdade da população negra é ocasionada no presente, conforme a estudante, pela desigualdade social.

> O fato da música está falando sobre o período da escravidão, e partes em que deixa bem claro **que ainda não houve de fato uma "libertação" de pessoas pretas, visto que a desigualdade social afeta em sua maioria pessoas negra**s (E.67). (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Ao analisarmos a narrativa da estudante, notamos a função orientadora da História, visto que, ao interpretar a letra do samba-enredo, soube articular passado e presente. Todavia, notamos no gráfico que esse não foi um ponto comum entre as respostas. Dado que tivemos uma quantidade expressiva de respostas que fugiram da proposta da pergunta (31%) e outras que apenas afirmaram de maneira simples que a repercussão do samba-enredo foi devido à sua letra (11%).

No gráfico, está expresso também que entre essas respostas tivemos ideias que foram menos recorrentes. No conjunto dessas respostas, estão aquelas que enfatizaram que a repercussão do samba aconteceu por abordar um tema na sociedade que é muito sensível ou uma realidade ainda presente no país (3%).

> Tratar de uma pauta **que ainda é muito sensível na sociedade**. (E.51)
> Por que a **música retrata uma realidade de séculos atrás** que infelizmente ainda **continua enraizado na nossa sociedade**. (E.19) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

Em sua resposta, (E.51) não esclarece se a expressão “uma pauta sensível” se refere ao processo histórico da escravidão ou ao debate do racismo no presente. No entanto, tece esse olhar para a letra do samba-enredo, chamando a atenção o quanto é sensível tratar dessas questões. Ainda que carente de fundamentação, notamos que o estudante toca em um ponto indispensável para o aprendizado histórico que é o trabalho com os temas considerados difíceis da história.

Em muitas das narrativas dos estudantes, também na primeira etapa, principalmente na questão 03, em que elencaram os motivos pelos quais consideram importante aprender sobre a escravidão. Um dos motivos elencados dizia respeito ao fato de ter sido um dos períodos mais sombrios, cruéis e tristes. Esses sentimentos gerados, a partir da experiência histórica com esse passado, reforça a ideia de que aprender história é um processo muito mais complexo, que envolve também aspectos emocionais dos indivíduos.

Na resposta do (E.19) é explícita a ideia de continuidade. Assim, o samba-enredo repercutiu por discutir “uma realidade séculos atrás” que, segundo ele, “ainda continua enraizado na nossa sociedade”. Aqui também percebemos lacunas que são indicativas da dificuldade dos estudantes em lidar com o tempo histórico. Contudo, podemos dizer que, ao construir sua própria periodização, o estudante expõe, a seu modo, a relação entre presente e passado.

Nas três últimas categorias, identificamos a presença das seguintes ideias: os estudantes explicaram a repercussão da música por tratar do racismo antigamente (2%), por abordar o racismo no presente (3%) e, por fim, tivemos uma narrativa em que o estudante aborda questões políticas do presente (2%), como podemos ver nos exemplos que seguem:

> Sobre a época **antiga, e mostra mais sobre o passado e mostra como realmente era o racismo antigamente**. (E.27)
> Provocou **sobre o racismo que infelizmente existe nos tempos atuais**. (E.31)
> O fato de retratar fatos verídicos de uma realidade que ao mesmo tempo que parece tão distante está de certa forma presente, de forma disfarçada por uns e referenciada por outros, **como o presidente do Brasil, um senhor, declaradamente inimigo da cultura Afro brasileira**. (E.18) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Na letra (b) dessa questão destacamos o trecho abaixo do samba-enredo e em seguida fizemos a seguinte pergunta: Em sua opinião, a que o autor se refere quando pede que se liberte o cativeiro social?

> Meu Deus! Meu Deus!
> Se eu chorar não leve a mal

> Pela luz do candeeiro
> Liberte o cativeiro social

O trecho foi interpretado pelos estudantes por diferentes vieses. Isso nos permitiu, primeiramente, perceber o que compreendem por racismo, preconceito, discriminação e desigualdade social, visto que esses foram os pontos mais citados em suas respostas. Em segundo lugar, a análise dessas respostas, nos permitiu dizer que em termos de orientação, poucos estudantes relacionaram o passado da escravidão com a interpretação que fizeram do trecho da música. Visto que muitos centraram suas ideias no presente ou no passado, mas dificilmente relacionando presente e passado, o que é uma das principais funções do pensamento histórico.

De acordo com a interpretação dos estudantes a essa pergunta, a primeira categoria que emergiu foi a de **racismo**. Isso porque, para uma quantidade expressiva dos estudantes, o autor do samba-enredo, ao utilizar o termo "liberte o cativeiro social", referiu-se ao fim do racismo ou que as pessoas e a sociedade deixem de ser racistas. Muitas dessas respostas fizeram apenas essa afirmação de forma simples sem nenhuma problematização ou relação temporal com passado da escravidão, como nos exemplos a seguir,

> Ele pede o **fim do racismo** (E.20)
> Ele se **refere ao racismo e pede para que a sociedade deiche de ser racista**. (E.30)
> Para as pessoas pararem com o racismo. (E.29) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

Em uma dessas respostas, um estudante se referiu ao racismo estrutural, sem necessariamente explicitar a sua compreensão sobre ele, mas sugerindo que, para ser superado, precisam ter "as mentes abertas", "Pede que Deus abra **a mente das pessoas e acabe com o racismo estrutural**" (E.19). (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Em suas narrativas, (E.27) e (E.3) interpretam, cada um à sua maneira, que o autor do samba-enredo ao mencionar o cativeiro social está se referindo ao racismo sofrido pela população negra, segundo eles:

> É que ele já **está cansado de tanto racismo no mundo, que ele mais ninguém e principalmente os negros estão cansados de sofrer, que está pedindo misericórdia para o racismo acabar**, que é pra deus perdoa ele por não está mais aguentando o racismo. (E.3)
> que **liberte os negros do racismo da desconfiança não sofre mais** etc. (E.29) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Dentre essas respostas, apenas uma associou o uso do termo "cativeiro social" na letra do samba com o passado da escravidão, em que se indica a continuidade do racismo na

sociedade mesmo que não existam mais escravizados. “Que mesmo não sendo mais escravizados, **o racismo da sociedade ainda existe**” (E.40) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

De acordo com cinco (05) estudantes, o termo em destaque refere-se à **desigualdade social**. Assim como na categoria acima, tivemos respostas dadas de maneira simples, como no caso das narrativas dos (E.12) e (E.60) “A desigualdade social”, “Acabar com a desigualdade social”.

Diferentemente dessas, verificamos que três (03) narrativas elaboraram melhor as suas explicações, indicando assim terem interpretado essa expressão com maior complexidade, relacionando-a com questões que atravessam a nossa realidade social. Ao passo que sugerem que o autor, ao empregar a expressão liberte o cativeiro social, está se referindo à desigualdade social, mas, sobretudo porque entende que ela decorre da “falta de políticas públicas eficientes”. Nessa direção, a narrativa da (E.6) chamou a nossa atenção, pois associa essas questões com o passado da escravidão, como se pode ver a seguir:

> Se refere **a falta de políticas sociais eficientes que se comprometem a acabar com a desigualdade social resultado da escravidão enfrentada pela população negra áquela época.** (E.6) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

De acordo com a estudante, a desigualdade social é consequência da escravidão vivenciada pela população negra. De fato, percebemos como esse conceito substantivo da História teve uma função orientadora. Pois, em sua narrativa, a estudante consegue interpretar o presente ao relacioná-lo com o passado, na medida em que entende que a situação de desigualdade social não é algo dado, e sim resultante de um processo histórico específico, ainda que restrita em sua narrativa, a ideia de causa e consequência.

Por fim, outra narrativa que se destaca por também estabelecer a relação entre aspectos do passado escravista com o presente, na interpretação com o trecho do samba-enredo em destaque, foi da (E.67). Ela compreendeu e explicitou que “liberte ao cativeiro social” refere-se:

> A desigualdade social afeta em sua maioria pessoas pretas, pois assim que foi assinada a lei Áurea não houve uma reparação pelos séculos de escravidão, então a população preta foi deixada na pobreza, e excluídos da sociedade. E então as senzalas foram trocadas por favelas. (Resposta ao questionário 2) (E.67)

Na narrativa acima, fica evidente que a estudante mobilizou o conhecimento histórico sobre a abolição para interpretar o presente, pois conseguiu compreender que a desigualdade

social, que atinge principalmente a população negra, é resultante da falta de condições dadas à população negra depois de decretada a lei áurea. Por fim, a aluna diz que "senzalas foram trocadas por favelas". Essa frase não é explicada em sua narrativa, contudo acreditamos, tendo em conta o teor crítico de sua explicação, que esteja se referindo às difíceis condições que esses grupos vivenciam no presente.

No total de sete (07) alunos, a interpretação feita do termo em destaque na questão girou em torno da ideia de **preconceito**. Esse termo é entendido nas respostas como uma forma de atitude, pensamento e julgamento que as pessoas ou a sociedade em geral têm com as pessoas negras. Podemos perceber a predominância dessas ideias nas narrativas a seguir:

> Por **muitas pessoas tratarem os pretos de forma diferente em relação a qualquer coisa,** fazendo com que os diminuam de alguma forma. (E.58))
> **O preconceito**, o julgamento de grande parte **da sociedade em relação aos negros, a falta de oportunidades**. (E.8)
> Para que **todos tenha direitos iguais**, para que o **preconceito acabe e para que todos os negros tenha as mesmas oportunidades**. (E.23) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

Pode-se denotar que os estudantes possuem a percepção na qual o preconceito consiste numa forma de exclusão dos negros na sociedade que pode ser percebido, como afirma (E.58), "de forma diferente em relação a qualquer coisa". Nas quais o preconceito é uma atitude que pessoas ou sociedade têm, em alguns casos se entende como a forma como esses grupos são tratados na sociedade.

Na narrativa da (E.8), o preconceito é entendido como uma forma de julgamento, aproximando-se mais da definição de pré-conceito que consiste, como nos informa Oliveira (2020, p. 95) em: "julgamento prévio, uma estereotipagem do indivíduo" .

Já na narrativa da (E.23), a interpretação é que a frase "liberte o cativeiro social" tem a ver com a garantia de direitos iguais e mesmas oportunidades para todos os negros, esse seria o caminho para o fim do preconceito. Aqui, podemos perceber que a estudante compreende o preconceito no mesmo sentido apontado pelo (E.58), como uma forma de exclusão. Dado que ela sinaliza para a necessidade de que direitos e oportunidades iguais sejam garantidos à população negra, deixando explícita, assim, a sua visão de que, de alguma forma, esse grupo social está sendo excluído na sociedade.

Há também entre essas ideias, a narrativa da (E.62) que estabelece na interpretação do trecho destacado a relação entre o preconceito e o racismo. Segundo ela, o que nos faz ser racistas é o fato de termos pensamento preconceituoso no qual ela não explica que tipo de pensamento seria esse.

> O autor se refere em **minha opinião para libertamos o pensamento de preconceito, onde querendo ou não acabamos sendo racistas**. (E.62) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Outra narrativa que também aborda o tratamento dado à população negra na sociedade foi a da (E.65). Segundo a estudante, não há, por parte da sociedade, a aceitação e o respeito ao negro e, portanto, o autor quis nessa frase chamar a atenção para essa questão, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de que esse grupo seja integrado e aceito na sociedade.

> Isso pode **estar se referindo a sociedade que não aceita e muito menos respeita o preto, como pessoa e ser humano**. Então ele **pede para que ele seja integrado e aceito em uma sociedade que não fornece a ele, a abertura necessária.** (E.65). (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Para o quantitativo de treze (13) estudantes, a frase "liberte o cativeiro social" foi interpretada com foco somente ao **passado escravista**. Sendo assim, a frase expressa um pedido do autor para que a escravidão acabe, que os escravos sejam libertos e tratados sem indiferença social. Em linhas gerais, as narrativas foram elaboradas contendo apenas essas afirmações e são indicativas de que os estudantes identificam informações que se referem ao passado na letra da música. Entretanto, não expressam em sua narrativa a orientação temporal, visto que não articulam presente e passado.

Questão 2: Análise da imagem

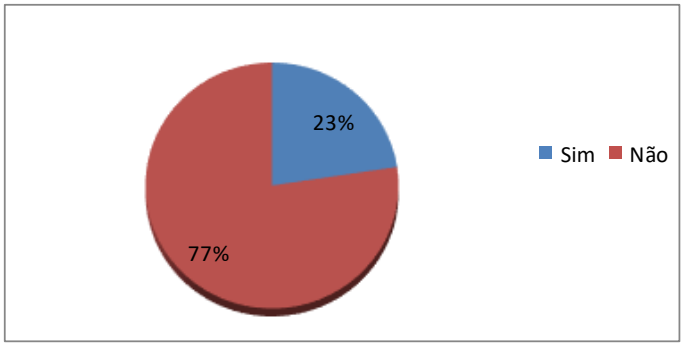
Na segunda questão, apresentamos aos estudantes a imagem a seguir. Após a observação, deveriam responder a cinco (05) perguntas elaboradas com a finalidade de aprofundarmos nas ideias que possuem acerca do racismo, atentando-nos se e como articulam esse entendimento com o passado da escravidão africana no Brasil.

Figura 3 — Análise dos estudantes

Fonte: Acervo dos estudantes (2022).

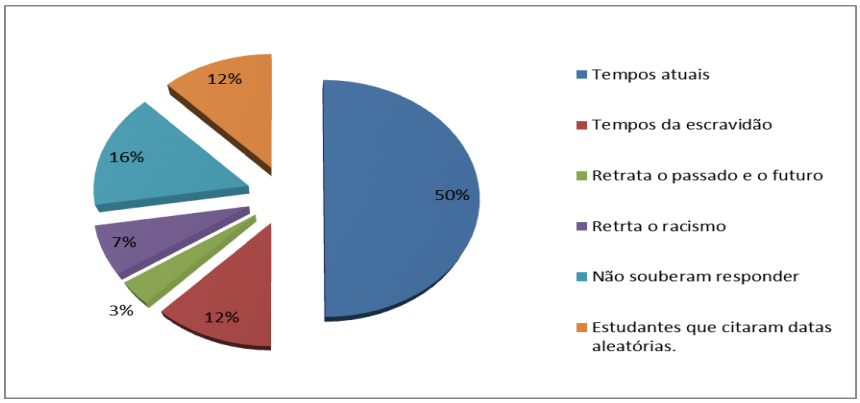
Primeiramente, solicitamos que os estudantes fizessem a observação da imagem. Em seguida, perguntamos se a conheciam e qual época ela retrata. Os resultados alcançados foram, quantitativamente, expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 16 — Você Conhece essa imagem?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Gráfico 17 — A época retratada na imagem segundo os estudantes



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como podemos perceber no gráfico 16, a maioria dos estudantes não conhecia a imagem acima disponibilizada (77%). Ao contrário de vinte e três por cento (23%) que disseram já ter visto essa imagem. No que diz respeito à pergunta da letra (b) (qual época ela retrata), a maioria dos estudantes (50%) conseguiu identificar que a imagem faz referência ao presente, utilizando a expressão tempos atuais para situá-la.

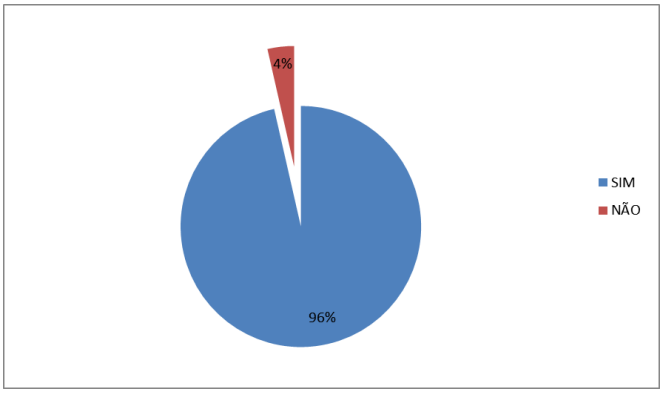
Constatamos que doze por cento (12%) dos alunos disseram que a imagem retrata os tempos da escravidão, o que indica que tiveram dificuldade em situar temporalmente as informações contidas nela. Entendendo que se referia ao presente e que se relaciona ao passado, conforme questionamos. Outras dimensões temporais foram mencionadas, como a ideia de que ela retrata o passado e o futuro (3%), ou citação de datas aleatórias (12%).

O mesmo total (12 %) dos estudantes deram uma resposta mais simples, dizendo que a imagem trata do racismo. Ou seja, identificam o assunto abordado nela e não necessariamente o tempo histórico no qual ela foi produzida. Uma quantidade expressiva de estudantes não soube responder (16%).

Nesse sentido, as primeiras respostas que obtivemos demonstraram que a maioria dos estudantes não conhece essa imagem. Por outro lado, evidenciou-se que, para uma quantidade expressiva, a imagem retrata os tempos atuais, marcador histórico utilizado muitas vezes pelos estudantes para situar temporalmente as situações no presente.

Após esse processo de contextualização da fonte, fizemos na letra (c) a seguinte pergunta: Para você, a imagem apresenta alguma crítica? Qual? Essa pergunta foi respondida por cinquenta e seis (56) estudantes. Com base na análise dos dados chegamos aos resultados expressos no gráfico a seguir:

Gráfico 18 — Para você a imagem apresenta alguma crítica?



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com o gráfico acima, quase a totalidade dos estudantes (96%) entende que na imagem alguma crítica está sendo feita. Ao contrário do que expõem (4%) dos estudantes. Dentre os que disseram que sim, as críticas elencadas foram diversas.

Sendo assim, para quatorze (14) estudantes, a crítica contida na imagem está voltada, sobretudo, para as diferenças entre negros e brancos na sociedade. Nesse sentido, denunciam a existência dessa desigualdade entre esses dois grupos em que brancos possuem privilégios, direitos e oportunidades, enquanto negros são desfavorecidos.

> Sim, **uma crítica ao racismo**, de mostrar que pessoas brancas, na maioria das vezes se formam e no caso, se tornam médicos ... E os pretos, lixeiros. *(E.24)*
> **Talvez seja uma crítica aos privilégios dos brancos e às cotas raciais.**(E.45)
> Sim, **mostra que as pessoas brancas tem mais oportunidades**. (E.3)
> Sim, que eles estão mostrando **que os brancos podem conseguir coisas melhores que os negros**. (E.23)
> Sim. O autor quis mostrar **que os brancos tem oportunidades e direitos maiores que os negros**. (E.37)
> Critica sim, porque **na imagem mostra quanto o branco tem mais direitos do que os negros**. (E.33) (Respostas ao questionário 2l, grifos nossos.)

É importante ressaltar que (E.45), ao mesmo tempo que argumenta que a imagem apresenta uma crítica aos privilégios dos brancos, menciona também a questão das cotas raciais. Contudo, como podemos perceber, o estudante não aprofunda as suas ideias, apenas as menciona, talvez no sentido de indicar que a crítica aludida na imagem tem relação com esse debate, o que não fica compreensível em sua resposta.

Já para três (03) estudantes, a crítica contida na imagem tem a ver com a desigualdade social. Nessa perspectiva, destacamos a narrativa da (E.65), ao tocar na questão da representatividade.

> Com certeza. A **falta de oportunidade de representatividade de um preto na imagem dos médicos**, a desigualdade entre outros aspectos. (E.65) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos.)

Como podemos ver na narrativa desses estudantes, o que está sendo representado na imagem é indicativo de que existem no Brasil diferenças no acesso à oportunidade e direitos, fazendo com que um grupo, no caso aqueles que denominam como brancos, seja detentor de determinados privilégios. Entretanto, conforme nos alerta Almeida (2020), essas diferenças entre brancos e negros na sociedade não devem ser refletidas como naturais ou simples consequências do racismo.

Ambas as denominações são “construções sociais” as quais possuem lugar no imaginário social, sendo perpetuadas justamente para a conformação de uma determinada estrutura social. Certamente que essa consciência de que um determinado grupo possui privilégios, melhores oportunidades e direitos do que outros na sociedade é importante. Entretanto esse reconhecimento deve ser acompanhado do entendimento de que

> Assim como o privilégio faz alguém branco, sãs as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico culturais, e não somente a cor de pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro. Características materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e desvantagens políticas, econômicas e afetivas. (ALMEIDA, 2019, p.77)

Constatamos que para quatorze (14) estudantes, a imagem apresenta como crítica central as diferenças na formação e no trabalho entre brancos e negros. Para alguns estudantes, a imagem evidencia que, por mais que as pessoas neguem a continuidade do racismo, ela expressa essa disparidade, em que brancos possuem oportunidades melhores do que os negros, tanto em espaços de formação como também de trabalho.

> Sim, apresenta que os brancos tem mais oportunidades de colocação melhor na sociedade do que os negros, um emprego melhor. (E.63)
> Sim, a que as pessoas falam que o racismo acabou mas na imagem dá para ver claramente que as pessoas formadas em medicina são brancas, e os negros são garis (E.4)
> O fato de que mesmo no século XXI não tenha mudado em quase nada o fato da população negra ainda ocupar cargos que exige muito do físico e pouca renumeraçal, muitas vezes ou em 90% dos casos por pessoas de baixa ou nenhuma escolaridade, uma universidade quisá tenham cursado. (E.18). (Respostas ao questionário 2).

Em sua narrativa, a (E.18) expressa o entendimento de que mesmo no século XXI poucas mudanças aconteceram na vida da população negra, visto que ainda se percebe que esse grupo na sociedade continua a ocupar cargos que exigem mais esforço físico e com baixa renumeração. A aluna toca também na dificuldade de acesso à educação, talvez numa tentativa de argumentar que a continuidade dessa situação, vivenciada pela população negra na sociedade, tem a ver com o fato de não ter acesso à escola ou universidade.

Identificamos que, para dezenove (19) alunos, a principal crítica feita na imagem tem relação com o racismo. Conforme as narrativas agrupadas nessa categoria, a imagem explicita que, por mais que as pessoas digam que não veem, o racismo existe, sim. Para alguns desses estudantes, a sua existência e continuidade podem ser observadas, porque as pessoas ainda cometem racismo e pelo tanto de casos que ainda existem no Brasil.

> Sim. O fato de dizer que não existe racismo no Brasil é mentira, pois é o país com mais casos de racismo social. (E.17)
> Sim, mas não existe racismo no Brasil e na verdade existe sim algumas pessoas ainda comete racismo. (E.71) (Respostas ao questionário 2)

Nessas narrativas, é evidente a compreensão do racismo em sua perspectiva individualista. Segundo Almeida (2019), essa concepção necessita fazer parte do debate geral. Todavia, o autor nos alerta que tomar como ponto de partida apenas essa sua dimensão nos impede de ver com mais aprofundamento o seu funcionamento, como no caso de algumas instituições. Almeida nos adverte ainda que, ao reduzir o fenômeno do racismo a práticas comportamentais, "deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos religiosos e dos considerados homens de bem" (ALMEIDA, 2019, p.37).

Na letra (d) dessa questão indagamos aos estudantes: Em sua opinião, qual foi a intenção do autor ao colocar na imagem a frase "Mas não existe racismo no Brasil...?". O total de cinquenta e dois (52) estudantes responderam a essa pergunta.

As narrativas elaboradas pelos alunos em muitos aspectos se aproximam das que analisamos na questão anterior. De acordo com as características dessas respostas, estabelecemos duas classificações. A primeira diz respeito a narrativas que expressam muito pouco a compreensão que possuem sobre o racismo estrutural, no sentido de que explicam que a intenção do autor ao colocar essa frase sobre a imagem foi tão somente: **produzir uma ironia**, **fazer uma crítica** àqueles que afirmam que o racismo acabou e, por último, **questionar** aqueles que o entendem como vitimismo. Essas as ideias aparecem em dezenove (19) narrativas.

Já na segunda classificação, agrupamos as narrativas produzidas pelos estudantes que interpretam a frase inserida na imagem, a partir do que entendem acerca do racismo. Como anteriormente dito, muitas dessas ideias já foram explicitadas na questão anterior. Como por exemplo, a afirmação de que, por mais que as pessoas tentam negar a existência do racismo, ele se faz presente na sociedade, essa ideia aparece na narrativa da (E.4), veja o que ela diz sobre a frase:

> Pois é uma frase que boa parte das pessoas falam. Porque acham que o racismo acabou, mas é mentira, **o racismo continua presente no mundo e no cotidiano das pessoas negras, e isso infelizmente vai demorar a acabar**. (E.4) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

A (E.4) não só entende que o racismo é uma realidade presente no mundo, como reconhece que afeta principalmente o "cotidiano das pessoas negras" e, com base nessa ideia, entende ser uma realidade que no futuro será difícil superar.

Em sua narrativa, a (E.45) faz referência ao passado escravista, ao dizer que, com a frase, o autor teve a intenção de *"Mostrar que muitas pessoas acham que com o fim da escravidão, o racismo acabou" (E.45) (Resposta ao questionário 2).*

Ao se referir também ao racismo, a (E.12) interpreta a frase posta pelo autor da imagem com uma perspectiva futura sobre essa questão, *"A intenção dela é que no futuro não tenha mais racismo no Brasil, e que todos sejam tratados todos iguais e que tenham direitos iguais"(E.12)* (Resposta ao questionário 2).

Assim como em respostas anteriores, a frase contida na imagem foi compreendida tendo como foco a perspectiva individualista do racismo. Sendo assim, parece que os respondentes tiveram a intenção de deter o racismo:

> Para que as pessoas parem de fazer racismo com as pessoas. (E.9)
> Para **que as pessoas parem de fazer racismo com as pessoas**. (E.19) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos.)

Outro fator que também apareceu bastante nas ideias dos estudantes e que aparece nas interpretações que fizeram da frase é a ideia de que, no Brasil, negros e brancos não possuem os mesmos direitos e oportunidades. Dessa maneira, essa seria a intenção do autor ao colocar, na imagem, a frase aludida

> Ele trouxe com a intenção de que, se não existe racismo no Brasil, porque não dão abertura para pessoas pretas?? Mostram que a classe menos favorecidas são sempre os pretos. (E.65) (Resposta ao questionário 2)

Na narrativa da estudante a seguir, afirmou-se que a intenção foi mostrar que o racismo existe, sim. Todavia, ela ressalta que esse é um tema que gera divergências e, por isso, as pessoas evitam discuti-lo, o que passa a sensação enganosa de que ele não existe.

> A intenção era mostrar através dessa imagem **que existe racismo sim no Brasil,** porém esse tema/assunto é tão importante e divergente de opinião que insistem em não acreditar que temos um Brasil racista (E.62) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos.)

A (E.67) interpreta a intenção do autor, ao colocar a frase na imagem, com base em sua ideia sobre o racismo estrutural, como podemos notar em sua narrativa:

> Ainda se tem o pensamento de grande parte da população brasileira que não existe **racismo no Brasil** ou tem mais não é tão forte. Mas muitas pessoas só

> entende o racismo como ofender pessoas negras por causa da cor de pele, e não sabem ou não enxergam **que o racismo ele é estrutural, ele está na estrutura da sociedade brasileira, então a intensão da frase é mostrar que o racismo além de ser estrutural, ele está ligado também a desigualdade social.** (E.67) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

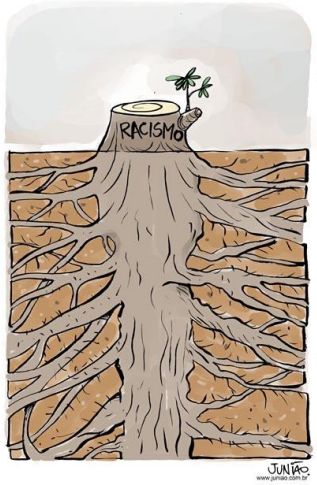
A narrativa elaborada pela estudante é relevante em diversos pontos. Primeiro, por apontar essa insistência dos indivíduos em negar que somos um país racista, o que sabemos, tem muito a ver com a maneira como a sua discussão foi feita na sociedade, pelo discurso, ainda em vigor, da democracia racial. O segundo ponto de sua narrativa é o entendimento de que existe uma estrutura na qual o racismo opera e que, portanto, ele não se limita a ofensas, podendo obviamente se concretizar nela. O terceiro ponto que é o entendimento de que racismo e desigualdade social não são a mesma coisa.

Vimos até aqui que os estudantes concentram as suas ideias acerca do racismo, ressaltando a necessidade de reconhecer que somos um país racista, de que as pessoas são racistas, da sua continuidade ao longo do tempo e de como se manifesta nas relações entre brancos e negros na sociedade, cujas oportunidades e direitos não são os mesmos. Por fim, em menor recorrência, a ideia de que se trata de um processo estrutural.

3.5 Relação histórico-temporal (Racismo estrutural e o passado escravista)

Após os estudantes expressarem as suas ideias sobre o racismo, a nossa intenção nesta seção foi perceber como eles articulam as questões raciais de hoje com o passado escravista. Para isso, apresentamos uma charge do cartunista e ilustrador Junião.

Figura 4 — Racismo estrutural e o passado escravista



Fonte: JUNIÃO (2022).

Solicitamos aos estudantes que observassem a charge. Em seguida, fizemos a seguinte pergunta: É possível identificar, tanto na imagem, como na charge alguma relação com o nosso passado escravista? Justifique a sua resposta. Obtivemos quarenta e quatro (44) respostas.

Todos os estudantes entenderam que tanto a charge como a imagem possuem relação com o passado da escravidão. De acordo com algumas justificativas, a origem histórica do racismo está na escravidão.

> Sim, porque no passado foi onde tudo começou e infelizmente ainda não se encerrou. (E.34)
> O racismo vem desde antigamente. (E.55)
> Sim, a origem do racismo que existe atualmente na nossa sociedade, que veio de muito tempo atrás e continua instalado nos dias de hoje. (E.63) (Respostas ao questionário 2).

Nessas narrativas, percebe-se também a expressão, por parte dos estudantes, de continuidade. Entretanto ela é interpretada sem consideração das mudanças ocorridas ao longo do tempo. Em outras narrativas, a relação que tanto a imagem como a charge possuem com o passado escravista no Brasil justifica-se na observação de como se davam as relações entre brancos e negros, escravizados e senhores. Essas divisões sociais, fomentadas na sociedade escravista, são como se fossem indiretamente interpretadas na sua relação com o presente.

> Sim, o pensamento que os brancos sejam superiores aos negros. (E.24.)
> Sim. Porque no passado negros não podia ter um trabalho que o branco pode ter negro não podia ter casa que o branco tem. (E.31)
> Sim, pois no passado os pretos que sempre trabalhavam e os brancos só davam ordem isso é escravidão com os pretos (E.59)
> Sim, pois no passado escravista so os filhos de fazendeiro tinha direitos de estudar em escolas. (E.48)
> Que algumas pessoas eram racistas e os brancos eram racistas e não gostava das pessoas negras. (Respostas ao questionário 2) (E.7)

Em sua narrativa, o (E.40) explica que as diferenças por ele observadas na imagem, as “diferenças de cor”, com relação seu emprego é, segundo ele, resultante do racismo que continuou após abolição. O estudante argumenta ainda que a raiz pode ser imaginada devido ao passado escravista; no entanto, não dá continuidade à sua ideia.

De acordo com (E.19), tanto a charge como a imagem são ilustrativas do “[...] pensamento de pessoas que acham que o racismo acabou em 1888”. Aqui o estudante recorre ao marco temporal da abolição da escravidão no Brasil para justificar o porquê da relação com

o passado da escravidão. Inferimos que, ao recorrer a essa data, o estudante está estabelecendo uma crítica, no sentido de afirmar que a abolição não significou o fim do pensamento racista.

Já o estudante (E.21) entende que há pouca relação entre o passado escravista retratado tanto na imagem como na charge. O aluno estabelece uma relação de qualificação entre o passado, em que considera que o racismo era bem "pior" com relação ao presente e entende que a sua diminuição se deu com o passar do tempo: "*Pois antigamente era bem pior quanto hoje em dia, mas com o passar dos tempos foi diminuindo, mas mesmo assim ainda existe*" (E.21) (Resposta ao questionário 2).

Em sua narrativa, a (E.3) faz também esse destaque. Para ela, no passado também existia o racismo e o qualifica como sendo pior. Compreende que o racismo é algo que as pessoas praticam, indicando a sua continuidade nos dias de hoje. Contudo, ao final de sua narrativa, a estudante tece em sua fala alguns quesitos um tanto sem nexo, demonstrando pouco conhecimento sobre o conceito de racismo, atribuindo a discussão dessa temática à natureza. A resposta apresentada pode evidenciar ainda que a estudante tenha dificuldade em interpretar fontes.

> Sim, **é que mesmo no nosso passado existia sim o racismo, e era bem mais pior e hoje existem pessoas que ainda praticam o racismo**, e naquela imagem não está certo porque não é **só os brancos que consegue melhores coisas que os negros, também consegue e é a mesma coisa com as árvores e a natureza e cortando as arvores isso é preconceito e racismo com a natureza.** (E.3) (Resposta ao questionário 2, grifos nossos).

Para alguns estudantes, a escravidão é a principal causa da existência do racismo na sociedade. "Sim, pois o racismo existe até hoje por causa da escravidão", "Sim, porque o racismo tem desde o passado por causa da escravidão" (E.20) (Respostas ao questionário 2).

Outra ideia enfatizada é que as articulações entre as duas fontes com o passado da escravidão permitem notar que "nada mudou, sempre esteve presente no mundo". A percepção das mudanças é, de acordo com Ribeiro (2008), indispensável para que possamos estabelecer as relações passado/presente; e, na História, é imprescindível que construamos "ideias de como as coisas mudam e que lhes sirvam de elemento para orientação temporal". (RIBEIRO, 2008, p.215).

> Sim, como ressaltei acima, **nada mudou, apenas se camuflou** (E.18)
> Sim, **o racismo e o preconceito que sempre esteve presente no mundo** (E.14) (Respostas ao questionário 2, grifos nossos).

Na narrativa da (E.8) a ideia central é que a forma como os escravizados foram tratados contribuiu para a construção de estereótipos sobre o negro, associados, como afirma a estudante, com ladrões ou desempregados.

> Sim, após serem escravizados e injustiçados, os negros ou a maioria da população negra passou a ser visto apenas como ladrões ou desempregados. (E.8) (Resposta ao questionário 2).

Em suma, são essas as ideias explicitadas pelos estudantes neste capítulo. Vimos que eles compreendem que no Brasil a existência do racismo é algo inegável. Ainda que pautados, em sua maioria, numa perspectiva individualista de como ele funciona. Os estudantes tanto na leitura do samba-enredo, como na análise da imagem e da charge apresentaram ideias relevantes e que necessitam ser consideradas como caminhos potentes para realizarmos de forma significativa essa discussão em diversos lugares, principalmente em sala de aula com nossos estudantes.

Nesse sentido, não podemos perder de vista aspectos que eles sinalizaram em suas respostas. Como, por exemplo, o entendimento de que o racismo é uma questão presente na sociedade, bem como o seu impacto na produção das desigualdades que podem ser percebidas nas diferenças de oportunidades entre brancos e negros no que tange principalmente ao acesso à educação e emprego. Podemos dizer que, assim como na primeira etapa do instrumental, os estudantes apresentaram dificuldades com a interpretação das fontes, bem como no domínio sobre o conceito de racismo.

Outro ponto que constatamos, concerne na dificuldade dos estudantes em pensar o racismo em sua historicidade. Tais aspectos ficaram bastante evidentes, principalmente quando solicitamos que explicassem a relação entre a imagem e a charge que disponibilizamos com o passado da escravidão. Nesse momento, constatamos que os estudantes operam primeiramente com uma percepção de que o racismo é consequência da escravidão no Brasil. Outros interpretaram essa relação, qualificando esse passado como sendo pior do que no presente. Sabemos que essa percepção serve como entrave para o aprendizado histórico, uma vez que impede que se tenha a compreensão mais contextualizada sobre o passado e os acontecimentos nele localizados que acabam sendo reduzidos à visão de atraso e o presente como progresso.

Por outro lado, os estudantes buscaram também destacar o pós-abolição como responsável pela continuidade do racismo no Brasil, explicitando, de maneira simples, o entendimento de que algumas situações ainda são vivenciadas pela população negra. O conjunto das ideias mencionadas pelos estudantes referentes à segunda etapa da pesquisa

empírica permite-nos afirmar que esses estudantes não estão distanciados sobre o racismo no Brasil. Contudo, entendemos que a compreensão que apresentam sobre esse conceito precisa ultrapassar a visão de que sua manifestação está ligada à ação individual das pessoas. Compreendê-lo como uma questão que envolve diversos aspectos do social que, para serem entendidos, é indispensável que consideremos a sua dimensão histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído com o propósito de compreendermos as ideias históricas apresentadas pelos estudantes sobre o passado da escravidão africana no Brasil. Esse passado possui distintas dimensões. Entendemos ser importante que os estudantes as compreendam de maneira contextualizada, estabelecendo relações com a sua vida prática. No primeiro capítulo, fizemos a discussão das principais categorias teóricas que nos ajudaram a construir a pesquisa e, descortinamos também o percurso metodológico que trilhamos ao longo desse trabalho. No segundo capítulo, por meio do uso de algumas fontes, pudemos compreender as ideias históricas desses estudantes do 9º ano de seis escolas do município de Poções.

Com base na análise que fizemos das suas ideias, notamos a dificuldade que tiveram em lidar com as fontes históricas, isso porque, na maioria das vezes, encararam-nas não como evidências a serem interpretadas, e sim como testemunhos de um passado fixo. Entretanto, apesar da dificuldade em lidar com as fontes, os estudantes expressaram as suas ideias sobre os escravizados, sobre a abolição, a resistência escrava e o mundo do trabalho.

Vimos que ainda vigora entre essas ideias uma imagem única do escravizado como aquele que a todo o momento sofre com os castigos, trabalhos forçados. Foi recorrente entre os estudantes, a percepção de que os escravos não possuíam direitos, eram tratados como animais e feitos completamente de objetos. Nas diversas narrativas em que os escravizados foram compreendidos assim, a sua humanidade era quase suplantada, não havendo espaços para a sua atuação.

Podemos dizer que o sofrimento, a violência sentida através dos castigos, punições presentes no espaço de trabalho perpassaram praticamente todas as questões. Entretanto, não se pode afirmar que as ideias históricas que os estudantes possuem sobre o passado escravista se limitaram a esse aspecto. Outras dimensões foram citadas por eles, tais como a prática da capoeira, tanto como um aspecto cultural de suas vivências, como também uma estratégia de resistência.

No que tange ao mundo do trabalho, tanto em suas explicações, como na análise que fizeram das imagens, as ideias recorrentes são de que o escravo estava limitado aos engenhos que, quando não eram mencionados, apresentava-se a ideia de que os trabalhos executados eram sempre pesados, exaustivos, sem salário e ocorriam em péssimas condições. Certamente que o trabalho dos escravizados possuía essas características, visto estar sustentado na ideia de exploração. Contudo, é fundamental que se entenda que, na dinâmica da sociedade escravocrata, os setores econômicos contavam com emprego da mão de obra escrava em

distintos espaços, seja executando serviços domésticos, nas lavouras, ou nas atividades de ganho.

Notamos que esse entendimento, ainda que fragmentado, esteve presente nas narrativas de alguns estudantes, quando mencionaram as possibilidades experimentadas pelos escravizados para o seu sustento. Os dados também contribuíram para que percebêssemos que, para os estudantes, aprender acerca desse passado é relevante, devido a uma série de razões que se articulam com o entendimento generalista de que o conhecimento histórico é importante.

No que diz respeito à relevância atribuída ao passado da escravidão, os estudantes ressaltaram ainda que sua aprendizagem ajuda na compreensão do racismo na atualidade, como também para que os jovens conheçam os seus antepassados, os processos de lutas por eles vivenciados. Por meio de suas respostas, foram perceptíveis indícios de um distanciamento identitário, ao não se reconhecerem como parte dessa luta. Pois o fato de os estudantes mencionarem esses aspectos como motivos que justificam a importância em aprender sobre o passado da escravidão é algo fundamental no processo de aprendizagem histórica.

No que relaciona aos processos de resistência, os estudantes expressaram as suas ideias vendo-as principalmente por meio das fugas. A ideia central dos estudantes é que os escravizados fugiam com o intuito de se verem livre da vida de sofrimento que vivenciavam. Nesse sentido, ressaltaram sempre o insucesso dessas ações que culminavam quase sempre, de acordo com suas ideias, em castigos e punições. Nessa perspectiva, as possibilidades de negociação quase não apareceram na interpretação que os estudantes fizeram dos documentos. São poucas as ideias que expressaram o entendimento de que os escravizados buscavam, por meio de estratégias individuais ou coletivas, negociar com seus senhores, tecendo redes de sociabilidade que os ajudavam cotidianamente a resistir aos limites impostos pela escravização.

No terceiro capítulo, nossa intenção foi adentrar no debate do racismo estrutural, percebendo como os estudantes mobilizam o conhecimento histórico que possuem para refletir sobre essa questão. Vimos que eles entendem que no Brasil, brancos e negros vivenciam realidades diferenciadas. No que tange à população negra, os estudantes reconheceram as faltas de oportunidade e os obstáculos enfrentados.

Por outro lado, interpretam o racismo, em sua perspectiva individualista, sendo poucos os que o encaram como sendo estrutural. Ao serem inquiridos sobre a relação histórica entre a questão racial e o passado da escravidão, os argumentos utilizados pelos estudantes, em sua

maioria, estavam concentrados na ideia de que a origem do racismo, no Brasil, está nesse passado. Alguns relataram compreender a sua historicidade, por isso indicaram a sua continuidade no presente. Todavia, sentimos falta, nessas ideias, de argumentos que ultrapassassem essas afirmações e que fossem mais historicizados.

Em suma, este trabalho é caminho para que possamos refletir sobre o aprendizado histórico dos estudantes. Muitas ideias são indicativas de possíveis caminhos a serem percorridos. Assim como todo trabalho de pesquisa, as conclusões apresentadas aqui são provisórias, abertas ao diálogo e indicativas de que passados como o da escravidão devem ser abordados com os nossos estudantes, a fim de que possam, com base nesse conhecimento histórico, orientar-se temporalmente no mundo e agir mediante situações postas no presente.

O conjunto dos dados produzidos ao longo dessa pesquisa nos proporcionou uma série de reflexões e nos permite afirmar a necessidade de aproximar ainda mais os estudantes do trabalho com as fontes, a fim de que possam desconstruir a visão de que o passado é fixo. O trabalho com as fontes, tendo em conta o conceito de evidência, é potente em diversos aspectos. Como por exemplo, aproximar os estudantes do trabalho do historiador, ao mesmo tempo que corrobora também para que percebam que aprender história tem a ver com interpretação e que as fontes se diferem, conforme as perguntas que fazemos ao passado, sempre orientados por interesses que emergem da nossa experiência no presente.

Acreditamos que temas como o da escravidão africana necessitam ser discutidos em sala de aula de forma ainda mais ampliada. Certamente que as ideias apresentadas pelos estudantes são significativas. Entretanto, ressaltamos aqui que esse processo deve ser compreendido de maneira mais ampla e contextualizada o que, provavelmente, irá auxiliar os estudantes a refletirem também sobre as relações raciais no Brasil, reconhecendo-se nos processos de luta necessários ao enfrentamento desse problema.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Proposta para o Ensino de História: A construção de um saber escolar. Fronteiras: **Revista de História** | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 296 - 304 | Jan. / Jun. 2016. Disponível em:https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5470/2814 . Acesso em: 26 Jul. 2021.

ABREU, Martha, Mattos, Hebe, Vianna Dantas Carolina Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**. vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. ISSN: 1984-3356. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314432003. Acesso em: 20 de Jan. 2023.

AGUIAR, E. P; TOURINHO, A. C. Discussões Metodológicas: A perspectiva Qualitativa na pesquisa sobre Ensino/Aprendizagem em História. **Anpuh.** São Paulo, Julho de 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf. Acesso em: 27. set 2020.

AGUIAR, Márcio. Mucedula. "Raça" e desigualdade. As diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade no Brasil. **Tempo ciência**, Toledo, v.15, n.29, pp. 115-133, jan/jul, 2008.

ALAMINO, Caroline Antunes Martins. **O pensamento histórico dos jovens sobre movimentos de resistência à escravidão e os usos dos livros didáticos de história (2001-2011)**. Dissertação de Mestrado, 2013.

ALBUUQERQUE. CASTRO. L.A; STORI. N. O traço , a cor , a técnica da obra de arte "negras livres vivendo de suas atividades". IV Encontro Nacional de Estudo da imagem. Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Andre%20Luis%20de%20Castro%20Albuquerque%20e%20Norberto%20Stori.pdf. Acesso em: 26 jan.2023

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 3.ed . São Paulo: Polén, Feminismo Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro, 2019. 264 p.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Investigando conceitos substantivos em fontes históricas: Reflexões a respeito da identificação de conceitos em sua historicidade. *In:* **Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica** - Teoria, Pesquisa e Prática. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/4181?show=full . Acesso em:07. Agost. 2021

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AQUINO, S. M.A. **Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista-Bahia**. Dissertação (mestrado) . Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2017.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 151-

170, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar,** Curitiba, número especial, 2006. p. 93-12. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/5545/4059. Acesso em: 11 de mai 2021.

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html. Acesso em: 06 ago. 2021.

BERTOLINI. J.S MIRANDA. T.C. SANTOS. F.A. Evidência. *In.:* **Competências do Pensamento Histórico**. (Organizadoras) Maria Auxiliadora Schmidt e Adriane de Quadros Sobanski – Curitiba. W.A. Editores. Vol.2, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é disciplina escolar? *In:* BINTTENCOURT, C.M.F: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3 ed. Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrrido Pimenta. ISBN 978-85-1069-2- São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa, MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: Entre fronteiras e limites epistemológicos. *In:* **Cartografias da pesquisa em Ensino de História** (Orgs) Ralejo, Ana Maria Monteiro- 1 ed – Rio de Janeiro . 2019.

CAIMI, Flavia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In.:* ROCHA, H./ Magalhês, M. /GONTIJO, R. **A escrita da história escolar**. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, pp. 65-80.

CAINELLI, M. R. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. p. 97–109, 2000. DOI: 10.36449/rth.v12i1.1946. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946. Acesso em: 19 set. 2022.

CAMPOS, S.C.R, **Representações e ensino de História:** imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7Z8P5H/1/1000000760.pdf

CANDIDO, M. P.; RODRIGUES, E. "O racismo tem uma história" – Entrevista com Silvia Hunold Lara. **Estudos Ibero-Americanos**, *[S. l.]*, v. 44, n. 3, p. 518–524, 2018. DOI: 10.15448/1980-864X.2018.3.32130. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/32130. Acesso em: 23 jan. 2023.

CARNEIRO, Júlia Dias. **Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão diz historiadora**. BBC News Brasil, Rio de Janeiro, 10 de maio de 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034767. Acesso em: 26. nov.de 2019.

CASTEX, L. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008

CAVALEIRO, Eliane dos S. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** Racismo preconceito, discriminação na educação infantil. 1998. 240 f. Dissertação de mestrado- FEUSP-, São Paulo. 1998.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro, FGV, 2011.

CHALHOUB, S.; SILVA, F. T. DA. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, v. 14, n. 26, 15 set. 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2558 . Acesso em: 11 de mai.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico:** Abordagens conceituais e estratégias didáticas. Lucas Pydd Nechi; Marcelo Fronza (org/trad.) Curitiba: W.A. Editores. 2018.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada.** Guia prático para análise qualitativa. (Trad. Joice Elias Costa.) Dados Eletrônicos. – Porto Alegre. 2009.

CHIZZOTI. A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003, 16 (2), pp, 221-236. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

COSTA, A. . L. .; DE OLIVEIRA, M. 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. **Sæculum – Revista de História**, *[S. l.]*, n. 16, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378. Acesso em: 6 ago. 2021.

COSTA, Aryana Lima & OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos da área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum* – **Revista de História. João Pessoa**: UFPBA, n.16, 2007, pp.147-160.

COSTA. T. DIENER. P. O Brasil pitoresco de Debret. Polifonia, MT, v. 20, n 28.p.172-1888, jul-dez, 2013. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1673/1274/0. Acesso em: 25 jan.2023.

COSTA, E.V. **A abolição**. 9.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010. ISBN: 978-85-393-0071-6.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. *In.:* LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. RJ: DP&A, 2002, p. 13-35.

FARIA, L.M. F; GONÇALVES. I. A PAULILO.A. L: A cultura escolar como categoria de Análise e como campo de investigação na história da Educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr, 2004.

FERNANDES, J.R.O. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 06 ago. 2021.

FERREIRA, Bruno Soares. Imagens da Capoeira século XIX. **Encontro Nacional de História da Mídia**. Junho de 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view Acesso em: 29 jul.2021

FILHO, Luciano Mendes de Faria. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. *In.:* VEIGA, CG; FONSECA, T. de L. e F.(Orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, p. 77-98, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução (Joice Elias Costa) 3ed. – Porto Alegre, 2009.

FONTELLA, L. G.; FARINATTI, L. A.; E: Acomodação, Negação e Adaptação: Debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a Historiografia do Escravo Real (Historiografia da escravidão no Brasil). **Disci. Scientia**, Série: Ciências Humanas, S.MariaV.9, n.1, p. 121-140, 2008.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *In.:* **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

FRANÇOSO, F.G. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado) UNESP. Presidente Prudente. p.184. 2017.

FRONZA, Marcelo. **Possibilidades das histórias em quadrinhos na Educação Histórica: uma proposta de investigação sobre o conceito de evidência histórica e as narrativas históricas gráficas**. ANPUH- XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28235

GATTI, B.A. A Construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315. Acesso em 25 jul. 2021.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866. Acesso em: 25 jul. 2021.

GERMINARI. Geyso Dongley. Empatia histórica. *In:* **Competências do Pensamento histórico.** (Organizadoras) Maria Auxiliadora Schmidt. Adriane Quadros Sobanski. – Curitiba. W.A. Editores. Vol.2, 2012.

GEVAERD. R.T.F. SILVA. D. TORRES. P.R.M.R. Aprender a Narrativa histórica. *In:* **O que é Educação histórica.** (Organizadoras) Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban. Curitiba. W.A. Editores 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 6. Ed., 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em: 10. Out. 2020.

GODOY, A.S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf . Acesso em: 05.Out.2020.

GÜNTHER, Hartmut Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia:** Teoria e Pesquisa [online]. 2006, v. 22, n. 2 Acesso em: 6 agosto 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt#ModalArticles. Acesso em: 06 ago. 2021.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *In.:* LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. RJ: DP&A, 2002, p. 37-71.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

JUNIOR, Antonio Carlos de Paula. Junião cartunista e ilustrador. Disponível em http://www.juniao.com.br/ . Acesso em: 26/01/2023

KMIECIK, D.S. FERREIRA. Fabio. Educação Histórica: Uma tradição construída. *In.:* **O que é educação histórica**. (0rganizadoras) Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Claudia Urban. W.A. Editores. Curitiba. 2018. P. 23-39.

LARA, Silvia Hunold. **Fragmentos setecentistas**. Escravidão, cultura e poder na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 430p.

LEAL, F.M. Educação Histórica e as contribuições de Jörn Rüsen. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** . São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308191657_ARQUIVO_EDUCACAOHISTORICAEASCONTRIBUICOESDEJORNRUSENFERNANDALEAL.pdf. Acesso em: 09. Out. 2020.

LEE, Peter. Piting into practice understanding historiy. *In.:* Bransford. J. D.; M. S. (Eds). **How, studnets learm:** history, math and Science in the classroom. Woshington, DC: NATIONAL Academy Press. Tradução: Clarice Raimundo, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 9ª reimpressão, 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=148214 . Acesso em: 12. out. 2020.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. A cultura material da capoeira no Rio de Janeiro no primeiro quartel do século XIX: uma análise a partir da litografia Jogar capoëra ou danse de la guerre, de Rugendas. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 141-167, mai. 2013. Disponível em: . Acesso https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/download/10179/7950. Acesso em: 23 de Jan.2023.

MANTOVANI, Flávia. Pensamento histórico de jovens sobre "gênero" a partir da revista Capricho (2005-2006). **Antíteses**, v. 7, n. 14, p. 534-536, 2014.

MARQUESE, R.B: As Desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. **Revista de História**. São Paulo, Nº 169, p.233-253, julho/ dezembro, 2013.

MARTINS, Ribeiro. R.G. **Ave-Marias: Uma análise da representação simbólica de mulheres negras nas obras artísticas de Manoel da Costa Ataíde e Jean-Baptiste Debret. (**Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação) Universidade de São Paulo. São Paulo. p.42. 2019.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed.- São Paulo: Hucitec, 2004. ISBN 85-271-0181-5.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Análise Qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.**17 (3): 621-623,2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 11. Out.(2020).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa social. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. Edusp, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 204p.2005.

NANEZ, Otto Jorge da Silva. **Narrativas e conhecimentos históricos substantivos:** um estudo com alunos do 9º ano do município de Tailândia/PA. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11136. Acesso em: 06 de agosto 2021

OLIVEIRA, D. T.A. O LAPEDUH e a Educação Histórica: História, Fundamentos e a proposição de uma didática da História na perspectiva da práxis. *In:* **Temas controvertidos em el aula**. Enseñar historia en la era de la posverdad Juan Ramón Moreno-Vera y José Monteagudo-Fernández (eds.), 2019. Murcia: Editum.

OLIVEIRA, M. A. G. P. **História de vida, história local, formação do pensamento histórico:** experiências na utilização de projetos no ensino de História. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7800

OLIVEIRA. Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar:** consciência histórica e experiência de estudantes do ensino fundamental. 2020. 146 f. Dissertação de mestrado- UEL. Londrina. 2020.

ORTEGAL, Leandro: Relações raciais no Brasil: Colonialidade, dependência e diáspora. **Serv.Soc.Soc.,** São Paulo, n.133, p.413-431, set./dez.2018.

PACINI, Henrique Ferreira. **O silêncio de griot**: as representações da escravidão africana nas aulas de história no ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2017.tde-30032017-160359. Acesso em: 2021-08-06.

PEREIRA, N.P.; PAIM, E.A: Para pensar o Ensino de História e os passados sensíveis: Contribuições do Pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.32.n.66,p.1229-1253, set./dez.2018. ISSN 0102-6801.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, Dever de memória e os temas sensíveis. *In:* II **Seminário de Educação, Conhecimentos e Processos Educativos.** 22 a 24 de Maio.,2017. Anais [do] Seminário de Educação, Conhecimentos e Processos Educativos. Criciúma: UNESC, 2017. p . 1-6 Disponível em: http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709. Acesso em: 28/03/2019

PEREIRA. S. J. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-indenitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, no 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43. Disponível em https://www.scielo.br/j/eh/a/N9FcnR5fy83Rv3PpCsmBWWF/?format=pdf&lang=pt Acesso em : 01. Agost. 2021.

PORTAL PALCOTEATROCINEMA.COM.BR. **Debret e a Missão Francesa no Brasil.** (2022). Disponível em: https://palcoteatrocinema.com.br/2016/09/07/debret-e-a-missao-francesa-no-brasil/ . Acesso em: 26/01/2023.

PUGLISI. M.L. FRANCO. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. – Brasília, 2ª ed. Liber Livro Editora, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil- 1ª ed.- São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**. A História do Levante dos Malês em 1835. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

REIS. J.J. SILVA. Eduardo. **Negociação e conflito:** A Resistência negra no Brasil escravista. – São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, *[S. l.]*, n. 28, p. 14-39, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362. Acesso em: 30 jan. 2023

RESENDE, Murilo José de. **O pensamento histórico em redes hipertextuais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-03122013-141501. Acesso em: 2021-08-02

RIBAS. C. E.T, VIEIRA. J. L. L. CASTEX. L. C, SUKOW. N.M. Fundamentos teóricos da Educação Histórica. *In.:* **O que é educação histórica**. (org.) Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Claudia Urban. W.A. Editores. Curitiba. 2018. Pg:41-57.

ROMANOWSKI, J.P, ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/bim%20estudio/Downloads/24176-44074-1-SM.pdf. Acesso em: 29. Jul. 2021.

RUBBO, Deni Alfaro: Aníbal Quijano e a racionalidade Alternativa na América Latina: Diálogos com Mariátegui. **Estudos Avançados.** 32 (94). 2018.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Orgs) Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História:** Uma teoria da História como ciência [trad. Estevão de Rezende Martins] Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, B. S. MAENESES, M. P: **Epistemologias do Sul** / (orgs) Boaventura deSousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES) ISBN 978-972-40-3738-7. *In:* QUIJANO, Anibal : Colonialidade do Poder e classificação Social. p.72-114.

SCHIMDT, A. M. URBAN, C. A. Pesquisas em Educação Histórica Teoria e Método no contexto do Programa de Pós-graduação e do Laboratório de pesquisas em Educação Histórica. Do PPGE/UFPR**. Diálogos epistemológicos e culturais** / (Orgs) Regina Cely C., Cleusa Valério Gabardo, Ricardo Sá . Curitiba. W & A Editores, 2016.280 p.- (Coleção Pesquisa em Cultura e escola) pág: 21-38.

SCHIMDT. A,M. Apresentação – A História é uma recolha de experiências. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 9-16, mar./abr. 2019. Disponível em : file:///C:/Users/bim%20estudio/Downloads/64592-262479-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 25. Jul.2021.

SCHMIDT. M. A; CAINELLI. M. Ensinar História. São Paulo. Scipione. 1º Edição. 2004.

SCHIMDT. A. M. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **MÉTIS** – história & cultura v. 19, n. 38, p. 23-47, jul./dez. 2020.

SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M; MIRALLES, P. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino e história. **Antíteses** v. 11, n. 22 p.484-493, jul./dez. 2018.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere,** [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017. DOI: 10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291. Acesso em: 31 jul. 2021.

SCHMIDT, M. A. M. DOS S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, 18 dez. 2012.

SCHMIDT, M.A. Construindo conceitos no ensino de História "A captura Lógica" da realidade social. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out 1999

SCHMIDT, M.A. Por que o pensamento histórico. *In:* **Competências do Pensamento histórico**. (Organizadoras) Maria Auxiliadora Schmidt e Adriane de Quadros Sobanski. Curitiba. W.A. Editores. 2020. Vol.2

SCHMIDT, Maria Auxiliadora/ BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. *In.:* SCHMIDT, M.A./BARCA, I. /URBAN, A.C. **Passados possíveis.** A educação histórica em debate. Ijui: Unijui, 2014.

SCHMIDT. M. A; CAINELLI. M. Ensinar História. São Paulo. Scipione. 1º Edição. 2004.

SCHMIDT. M.A & URBAN, A.C. (Orgs). **O que é Educação Histórica**. Coleção Educação Histórica; I. Curitiba: W.A. Editores ISBN 978-85-65921-19-0, 2018.

SCHMIDT. M.A CAINELLI, Marlene. Apresentação- A História é uma recolha de experiências. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 9-16, mar./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7WrmZycvMGMJp9Y6PwYkTPP/?lang=pt&format=pdf . Acesso em: 06 de agosto. 2021.

SCHMIDT. M.A.M.S. Cultura histórica e Aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n.10, jan./.2014. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310 . Acesso em: 22 nov. de 2020.

SCHWARCZ., L. M. Vamos falar de narrativas históricas?. **Nexo Jornal.** 8 de Abr de 20119. Disponpivel em: https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2019/Vamos-falar-de-narrativas. Acesso em: 28/03/2019.

SILVA JÚNIOR, L.M. **Samba-enredo e trajetórias negras : uma proposta de sequência didática para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.** Dissertação (Mestrado) PUC- Rio. 2020.

SILVA, G. C. SOUSA, A C, SCORSATO. A.S. Conceitos Substantivos e formação do Pensamento Histórico. *In:* SCHMIDT. M.A. SOBANSKI, A.Q. (Org.) **Competências do Pensamento Histórico**, 2020.

SILVA, G. C. SOUSA. A.C. SCORSATO.A. S. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. *In.:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI Adriane de Quadros. (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p.55-74.

SILVA. C.G. SOUZA.C.A. SCORSATO. S. A. Pesquisar em Educação Histórica. *In:* **O que é Educação Histórica**. (Organizadoras). Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban. Curitiba. W.A. Editores. 2018.

SIMAN, C.M.L. Representações e Memórias sociais compartilhadas: Desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p.348-364, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf . Acesso em: 23 out. de 2020.

SOBANSKI, A. de Q. **Como os professores e os jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA. M. M. **África e Brasil africano**. São Paulo. Ática. 2014. ISBN 978-85-08-16806-4.

THOMSON, A.B.A. CAINELLI. Marlene. **Grounded Theory:** Conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. Educação Unisinos. – V. 24, 2020.

VIEIRA, S.A. **SOB PELES NEGRAS: imaginário, repressão e representação visual de mulheres negras no Brasil dos séculos XIX e XX.** Monografia (Licenciatura em artes visuais) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. P.151. 2017.

APÊNDICES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Campus: Vitória da Conquista
Programa de Pós- Graduação em Educação
Pesquisadora –Leidiane Alves Sousa de Jesus
Orientadora: Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Instrumento de Pesquisa (Primeira Etapa)

Prezado /a Aluno /a

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada "**PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA**" que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina. O nosso objetivo com essa pesquisa é c**ompreender as ideias históricas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II acerca da escravidão africana no Brasil**.

A sua participação não é obrigatória, mas, muito importante para a nossa pesquisa. Dessa forma, segue algumas questões. Leia com atenção antes de responder. Aqui não vamos avaliar se a resposta está certa ou errada, queremos perceber seu conhecimento a respeito deste conteúdo.

1-Imagine que na sua escola está acontecendo um concurso de redação com o tema "escravidão africana no Brasil". **Escolha e marque duas imagens que ajudaria você escrever sua redação**.[19]

Imagem 1 ( ) capoeira ou Dança da Guerra, pintada por Johann Moritz Rugendas, 1825, publicada em 1835.

Fonte: https://casaraodeideias.com.br/roda-de-capoeira-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/

[19] Atividade adaptada da dissertação de mestrado de Maria Alessandra dos Santos Aquino. Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista Bahia. Maria Alessandra dos Santos Aquino 2017. Disponível em http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?Posttype=producao. Acesso em: 07. Agosto. 2021.

Imagem 2 ( ) Navio negreiro, Johann Moritz Rugendas, 1835.

Fonte: SCHWARZ, Lilia. M. E GOMES, Flávio . Dicionário da Escravidão e Liberdade. 2018.

Imagem 3 ( ) Revolta dos Malês,1835.

Fonte: https://casaraodeideias.com.br/roda-de-capoeira-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade/

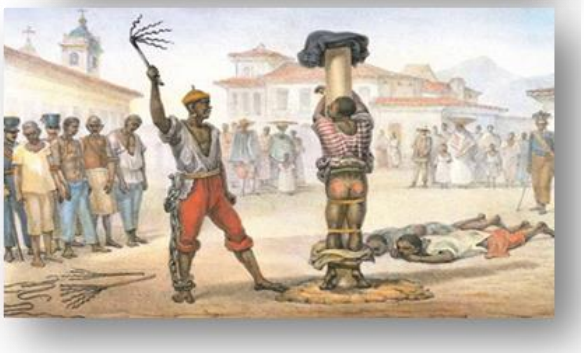


Imagem 4 ( ) Açoite público.

Fonte:https://jogodavidaweb.wordpress.com/2017/02/25/pelourinho/

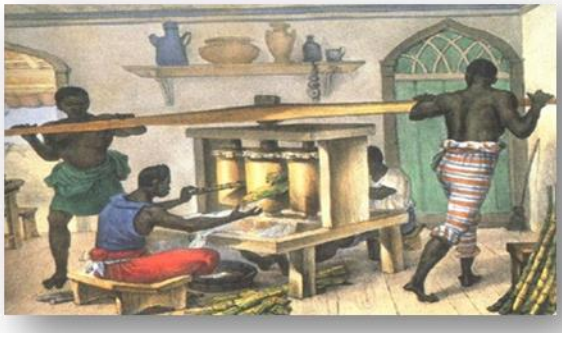


Imagem 5 ( ) Engenho manual de açúcar] J.B Debret, 1822.

Fonte: https://ensinarhistoria.com.br/vida-urbana-no-brasil-segundo-debret/

Imagem 6 ( ) Princesa Isabel, retrato da regente em 1887.

Fonte: https://www.salvadorescravista.com/homenagens-controversas/princesa-isabel

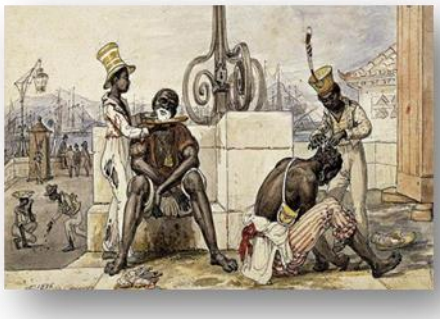


Imagem 7 ( ) Barbeiros ambulantes, 1830, J.B. Debret.
Fonte:
http://janelaparaahistoria.unespar.edu.br/etapa1caso5.html

Imagem 8 ( ) Feitor castigando negro, J.B. Debret, 1835.
Fonte:
https://controversia.com.br/2018/05/01/sete-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-as-imagens-da-escravidao-no-brasil/

Imagem 9 ( ) Luiz Gama. Ativista abolicionista.
Fonte:
https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/20 20/05/luiz-gama-ativista-abolicioni

2- Justifique porque escolheu essas imagens e como elas te ajudariam a explicar sua ideia acerca do que foi a escravidão africana no Brasil.

_____

_____

_____

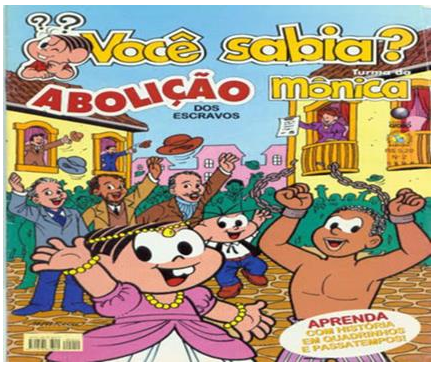
_____

_____

3- Você considera importante aprender sobre a escravidão africana no Brasil? Justifique sua resposta.

4- Leia a história em quadrinhos e o texto a seguir:

Fonte 1:



Dipsonível em: http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Cole%C3%A7%C3%A3o-Voc%C3%AA-Sabia-Aboli%C3%A7%C3%A3o-dos-Escravos-livro.pdf

Fonte 2:

Luiz Gama

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, ou simplesmente Luiz Gama, como ficou mais conhecido, foi um dos grandes advogados do Brasil no século XIX, militante do movimento pela abolição da escravidão e da Monarquia no país. [...] Nasceu em Salvador, , em um sobrado da rua do Bângala, perto do adro da Palma, em 21 de julho de 1830. [...] Vítima do tráfico interprovincial, ainda menino acabou escravizado na cidade de São Paulo, onde aprendeu a ser copeiro, sapateiro, a lavar, engomar e costurar roupas, tarefas típicas exercidas por escravos urbanos domésticos. Aos 17

anos, depois de alfabetizar-se com as lições de um hóspede da casa de seu senhor e conseguir provas de sua escravização ilegal, encontra os caminhos da liberdade entre o funcionalismo público e o exercício da advocacia.

No ano de sua morte, em 1882, Luiz Gama avaliava ter alforriado mais de 500 escravizados por meio de ações cíveis de liberdade na Justiça. Dois anos antes, porém, sua pena deixava marcas bem menos moderadas nas folhas de um dos jornais mais importantes da capital da província.

Para Luiz Gama, a nação republicana não poderia existir sem que todos os brasileiros fossem livres e iguais, equidade que só se estabeleceria de fato através do reconhecimento de um crime de origem, a escravidão. Disso dependia a "regeneração nacional", abraçar os de ascendência africana, sem preconceitos de origem ou discriminações raciais, como se seus filhos fossem, garantindo assim sua inclusão social e seu pleno direito à cidadania.

AZEVEDO, Alciene. Luiz Gama. Salvador escravista.
Disponível em: https://www.salvadorescravista.com/homenagens-reparadoras/luiz-gama

a) Qual o fato histórico está sendo tratado nas fontes 1 e 2?

_____

b) Qual a versão apresentada na fonte 1?

_____

_____

c)Qual a versão apresentada na fonte 2?

_____

_____

d) Você consegue identificar diferenças de visões entre as fontes 1 e 2? Quais?

_____

_____

_____

e) Quais das fontes você considera mais adequada para explicar esse processo histórico?

_____

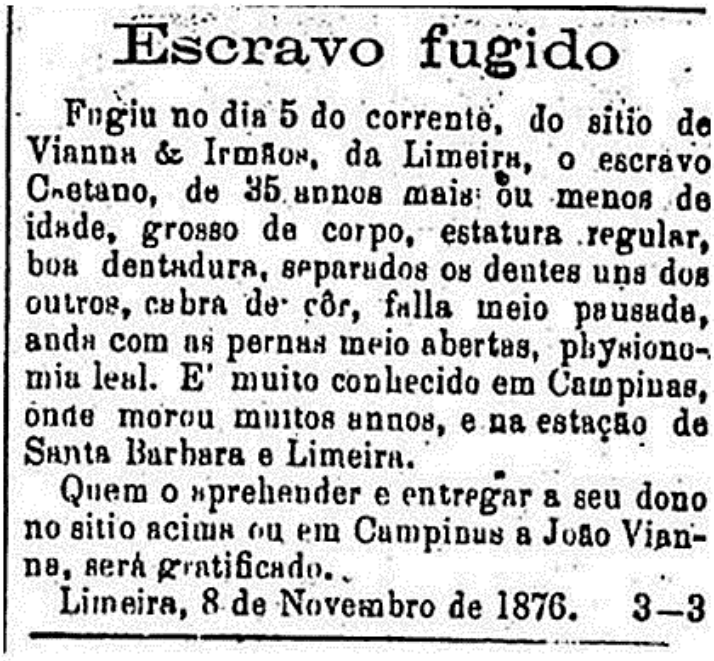
_____

f) Elabore um pequeno argumento justificando sua escolha.

5- Leia os documentos e 1 e 2 e responda:

Documento 1: A província de São Paulo, 8 de novembro de 1876.

Fonte: https://cptdm.wordpress.com/2010/12/26/escravos-fugidos/

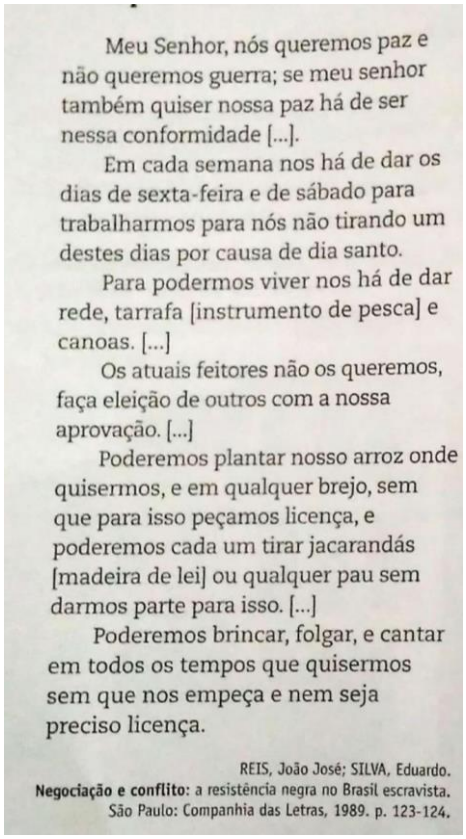


Escravo fugido

Fugiu no dia 5 do corrente, do sitio de Vianna & Irmãos, da Limeira, o escravo Caetano, de 35 annos mais ou menos de idade, grosso de corpo, estatura regular, boa dentadura, separados os dentes uns dos outros, cabra de côr, falla meio pausada, anda com as pernas meio abertas, physionomia leal. E' muito conhecido em Campinas, onde morou muitos annos, e na estação de Santa Barbara e Limeira.

Quem o aprehender e entregar a seu dono no sitio acima ou em Campinas a João Vianna, será gratificado.

Limeira, 8 de Novembro de 1876. 3—3



Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade [...].

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 [instrumento de pesca] e canoas. [...]

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. [...]

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás [madeira de lei] ou qualquer pau sem darmos parte para isso. [...]

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 123-124.

Documento 2

Trecho do tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos no engenho Santana de 1789

Fonte: https://brainly.com.br/tarefa/8193380

a) Quando os documentos foram escritos? Quem são os autores? O que você sabe sobre eles?

Documento 1

_____

_____

_____

Documento 2

_____

_____

_____

b) Qual o assunto tratado nos documentos 1 e 2?

_____

_____

_____

c) Existem diferenças entre os documentos? Quais?

_____

_____

_____

c) Qual época eles retratam?

_____

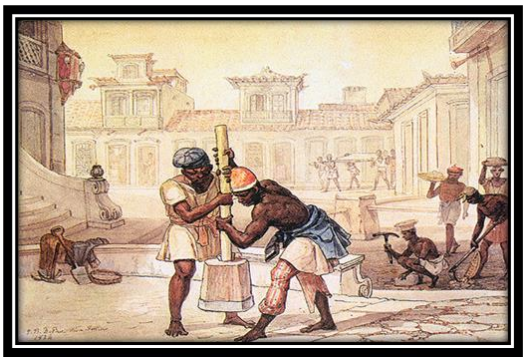
_____

d) O que esses documentos podem nos dizer sobre os escravizados no Brasil?

_____

_____

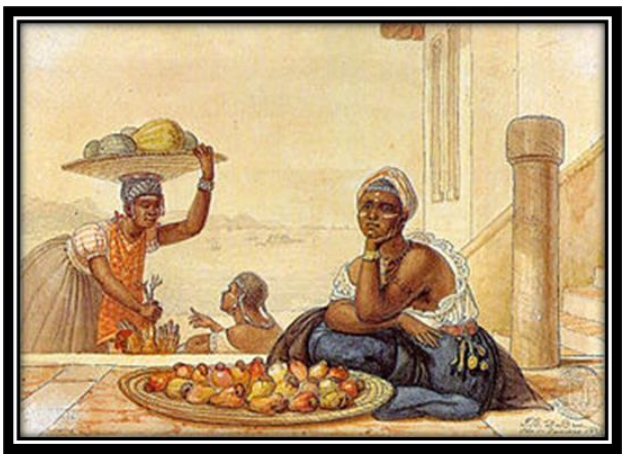
6- Observe as imagens e responda as questões:



(Negros Calceteiro, Jean-Baptiste Debret, 1824)
Fonte:https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1585/calceteiros

Cirurgião escravo (colocando ventosa), Jean Baptiste Debret, 1835).

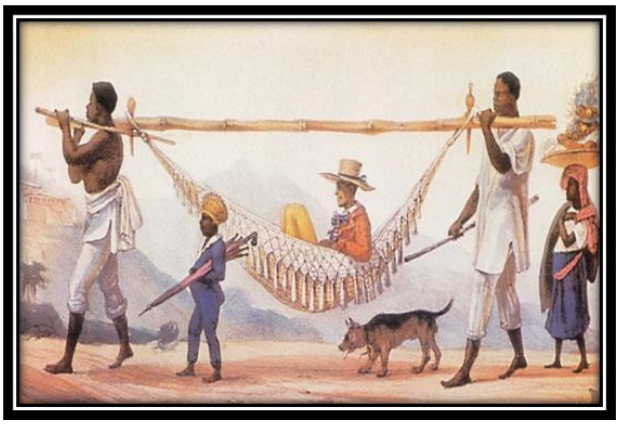
Fonte: http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-saud2e-entre-dois-mundos-escravos-e-libertos-atuavam-como-sangradores-e-parteiras-no-seculo-xix/



Negra tatuada vendendo cajus, Jean Baptiste Debret, 1818.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Debret_negra_vendendo_caju.jpg

Pretos de ganho. Henry Chamberlain, 1832.
Fonte:https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/18499/pretos-de-ganho



Regresso à cidade de um proprietário da chácara. Jean-Baptiste Debret, 1835.
Fonte: https://voyager1.net/regresso-de-um-proprietario-de-jean-baptiste-debret/

a) Quando e onde as imagens foram produzidas?

_____

b)Quem produziu as imagens?

_____

_____

c)As imagens fazem referência a quais grupos na sociedade? Como você chegou a essa conclusão?

_____

_____

_____

d) O que elas estão retratando?

_____

_____

e De acordo com a sua observação, qual/ou quais foram as intenções dos autores ao produzirem essas imagens?

_____

_____

_____

_____

f) O que as imagens nos permitem concluir acerca do trabalho desenvolvido pelos escravizados nesse contexto?

_____

_____

_____

_____

Programa de Pós- Graduação em Educação
Campus – Vitória da Conquista
Pesquisadora – Leidiane Alves Sousa de Jesus
Orientadora: Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Instrumento de Pesquisa (Segunda Etapa)

Prezado /a Aluno /a

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada "**PENSAMENTO HISTÓRICO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA ESCRAVIDÃO AFRICANA**" que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina. O nosso objetivo com essa pesquisa é c**ompreender as ideias históricas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II acerca da escravidão africana no Brasil**.

A sua participação não é obrigatória, mas, muito importante para a nossa pesquisa. Dessa forma, segue algumas questões. Leia com atenção antes de responder. Aqui não vamos avaliar se a resposta está certa ou errada, queremos perceber seu conhecimento a respeito deste conteúdo.

1- Leia a letra do Samba-enredo da Escola de Samba "Paraíso do Tuiuti", do carnaval de 2018. [20]

"Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?"

Irmão de olho claro ou da Guiné
Qual será o 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 escravidão e um prato de feijão com arroz

[20] Atividade adaptada da dissertação de mestrado de Otto Jorge da Silva Nanez. Narrativas e Conhecimentos históricos substantivos com alunos do 9º do município de Tailândia/PA. Otto Jorge da Silva Nanez 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11136. Acesso em: 07 de Agosto. 2021.

Eu fui mandinga, cambinda, haussá
Fui um rei Egbá preso na corrente
Sofri nos braços de um capataz
Morri nos canaviais onde se planta gente
Ê calunga! Ê ê calunga!
Preto Velho me contou, Preto Velho me contou
Onde mora a senhora liberdade
Não tem ferro, nem feitor
Amparo do rosário ao negro Benedito
Um grito feito pele de 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 bondade cruel
Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativeiro social
Não sou escravo de nenhum senhor
Meu Paraíso é meu bastião
Meu Tuiuti o quilombo da favela
É sentinela da libertação

Fonte: https://www.letras.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/

a)Apesar de não ter sido consagrada a campeã do Carnaval de 2018, o Samba-enredo da Paraíso do Tuiuti teve grande repercussão e logo tornou-se um dos assuntos mais comentados nas redes sociais. Em sua opinião, o que provocou essa repercussão?

_____

_____

_____

b)Observe o trecho em destaque:

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativeiro social

Em sua opinião, a que o autor se refere quando [pede que se liberte o] **cativeiro social**?

_____

_____

_____

2- Observe a imagem

Fonte: https://twitter.com/recontaai/status/1194675438720864256

a) Você conhece essa imagem?

_____

b) Qual época ela retrata?

_____

_____

c) Qual a crítica apresentada na imagem?

_____

_____

_____

d)Em sua opinião, qual foi a intenção do autor (a) ao colocar na imagem a frase "**Mas não existe racismo no Brasil ...**"

_____

_____

_____

3) Agora observe a charge abaixo:

Fonte : http://www.juniao.com.br/chargecartum/ (2013)

É possível relacionar essas críticas apresentadas tanto pela imagem como pela charge com o passado escravista vivenciado em nossa sociedade? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

Obrigada pela participação!