



Revista Tempo e Argumento
ISSN: 2175-1803
tempoeargumento@gmail.com
Universidade do Estado de Santa Catarina
Brasil

Janz, Rubia Caroline; Cerri, Luis Fernando
Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03
Revista Tempo e Argumento, vol. 10, núm. 25, 2018, Septiembre-Diciembre, pp. 183-211
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338159308007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03

Resumo

Este texto aborda parte dos resultados de uma pesquisa que avaliou a implantação da Lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, por meio de elementos da aprendizagem e das opiniões de estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um instrumento com questões objetivas e descritivas respondido por 254 estudantes do 1º ano do Ensino Médio da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. No presente trabalho serão apresentadas e exploradas cinco questões concernentes à escravidão, práticas de resistência e o processo de Abolição da Escravatura. A partir dessas questões, buscava-se identificar o reconhecimento de outras formas de violência, além da física, características do processo de escravização, capacidade de diferenciar a escravização antiga da moderna, e conhecimento de formas de resistência negra e a importância dessas no processo de Abolição da Escravatura. Além disso, buscou-se perceber se os discentes conseguiram se desvincular de representações tradicionalmente construídas dentro dessas temáticas, a partir das novas abordagens propostas pela Lei. Tanto a produção do instrumento quanto a análise dos dados sustentaram-se na Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici, e sob a perspectiva conceitual da consciência histórica e da cultura histórica. Os resultados indicam que existe uma assimilação de novos sentidos e conteúdos, mas que não se demonstrou na amostra uma quebra efetiva dos sentidos tradicionais da história afro-brasileira que a Lei buscou transformar.

Palavras-chave: Lei 10.639/2013. Aprendizagem Histórica. Representações Sociais. História Afro-Brasileira. Escravidão.

Para citar este artigo:

JANZ, Rubia Caroline; CERRI, Luis Fernando. Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 183 - 211, jul./set. 2018.

DOI: 10.5965/2175180310252018183

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180310252018183>

Rubia Caroline Janz

Doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
Florianópolis - SC - Brasil
rubiacaroline@uol.com.br

Luis Fernando Cerri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de produtividade CNPq.
Ponta Grossa - PR - Brasil
lfcronos@yahoo.com.br

Slavery and freedom according to students from Ponta Grossa (PR): what changed after the law 10.639 / 03

Abstract

Abstract: 13 years after the Law of African and afro Brazilian culture and history teaching: slavery and freedom in the eyes of Ponta Grossa (PR) students. The Federal Law number 10.639/2003 has made mandatory the teaching of afro Brazilian culture and history teaching in the Basic Education. This paper presents part of the results from a research that evaluated its deployment, through the students' elements of learning and opinions. The data was collected from 254 high school students of the city of Ponta Grossa at Paraná State, by a questionnaire with objective and subjective questions. From them, we selected five questions related to subjects of slavery, resistance practices and the process of Abolition of Slavery to be analysed. The objective was to identify if these students could recognize kinds of violence other than physical, also characteristics of the enslavement process, ability to distinguish ancient and modern slavery, and knowledge of kinds of black resistance and their importance in the process of Abolition of Slavery. Furthermore, it was intended to identify if the ability of the students in setting themselves free from traditional representations inside those themes, according to the approaches defined by the Law. The elaboration of the questionnaire and the data analysis were sustained on the Social Representations Theory of Serge Moscovici and under the conceptual perspective of historical consciousness and historical culture. The results indicate an assimilation of new meanings and contents, but it wasn't verified, in the sample, an effective break of the traditional understandings of afro-Brazilian history which the Law intended to transform.

Keywords: Brazilian Federal Law 10.639/2013. Historical Learning. Social Representations. Afro-Brazilian History. Slavery.

O estudo sobre o ensino e a aprendizagem dos temas referentes à história e cultura afro-brasileira e africana vai muito além do seu aspecto cognitivo. Não se trata simplesmente de sanar uma ignorância permanente ou uma distorção sistemática sobre o papel do negro na história do Brasil. Defende-se que a aprendizagem efetiva desses temas tem um valor educativo social e político ao atuar direta e indiretamente na

educação das relações étnico-raciais brasileiras, que ainda são marcadas por uma forma específica de racismo, na qual a estereotipação das populações negras é também resultado de um conhecimento histórico limitado (ou mutilado) sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros.

A atualidade do tema, porém, não se encontra apenas no fechamento do ciclo de uma década de vigência da Lei, complementada pela Lei 11.645/08¹, e no contexto do conjunto de políticas públicas que, a partir do diagnóstico do problema da permanência da desigualdade entre negros e não negros, procuraram enfrentá-lo, como tarefa que compõe os próprios objetivos constitucionais da nação brasileira. Tal preocupação com as ações afirmativas vem ganhando força no Brasil, especialmente após a Conferência de Durban², em 2001, e muito se tem avançado desde então. Nesse sentido, Joyce Amâncio de Aquino Alves (2015, p. 6), destaca que

O Brasil desenvolveu um papel bastante ativo antes e durante a Conferência, projetando-se globalmente como vanguarda na defesa do combate à discriminação contra minorias, como no caso dos direitos à livre orientação sexual, por exemplo. Com uma importante participação, o Brasil percorre[u] os anos seguintes da Conferência de Durban com algumas conquistas e muitos desafios em busca da promoção da igualdade racial.

Todavia, o avanço do conservadorismo no atual momento político bem como da ultradireita, não só em nosso país, mas também no mundo, ameaçam trazer um retrocesso naquilo que foi conquistado até aqui. Dessa forma, a atualidade da temática que envolve esse texto se dá também pela emergência de um amplo movimento político e cultural conservador principalmente a partir de 2013, o qual traz em seu bojo a negação do racismo brasileiro e o rechaço às políticas afirmativas destinadas à população negra.

¹ A Lei 11.645/08 alterou a Lei 9.394/1996, que havia sido modificada pela Lei 10.639/03. Enquanto a última versava sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a lei de 2008 acrescenta ainda a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e também estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

² O artigo “O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira”, de Joyce Amâncio de Aquino Alves, traz um panorama a respeito dos caminhos traçados e percorridos pela política brasileira no que toca à conquista de políticas afirmativa após os compromissos firmados na Conferência, em 2001.

Evidentemente, essa resistência está presente desde o seu nascedouro; mas, no momento atual, ela parece ganhar uma condição de supremacia ideológica no debate público no ensejo do governo federal iniciado em abril de 2016, mesmo ano em que se elegeram personagens comprometidos com essa reação para Câmaras Municipais, inclusive jovens negros empenhados na desconstrução de tais políticas e iniciativas de valorização cultural africana e afro-brasileira, com a argumentação de que tudo isso se trataria de um “vitimismo” que prejudicaria os próprios negros.

Este texto tem como objetivo contribuir para o balanço das transformações na educação brasileira – mais especificamente no ensino de História – após a promulgação da Lei 10.639/03. Esse movimento avaliativo de um conjunto de políticas públicas educacionais, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto de outras perspectivas, vem sendo desenvolvido por diversos autores³, o que indica, por um lado, a relevância e a atenção que o balanço dos efeitos da Lei 10.639/03 vem encontrando no campo da Educação e das Ciências Humanas em geral. Por outro, também demonstra que predominam enfoques do livro didático, da formação de professores, da avaliação sistêmica da política pública, mas escasseia o enfoque da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, justifica-se um segundo objetivo deste texto que é colaborar para o preenchimento da lacuna dos estudos sobre a aprendizagem – em particular, a aprendizagem histórica – entre as pesquisas que se interessam pelo balanço da lei que versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao partir da perspectiva conceitual da consciência histórica e da cultura histórica⁴, nossa opção demanda compreender a aprendizagem histórica escolar como um dos

³ Por exemplo, Florentina Souza e Letícia Pereira (2013), Eliane Souza (2009), Vanessa Silva (2015), Giselda Silva (2011), Iraneide Silva (2008), Anete Sberse (2012), Raquel Santos e Wilma Coelho (2013), Anderson Santos (2013), Rosemeire Santos (2012), Santos, Oliveira e Peixoto (2011), Santana, Luz e Silva (2013), Santana (2010), Rocha (2006), Mirian Ribeiro (2011), Márcia Pereira e Neide da Silva (2014), Benjamin de Paula e Selva Guimarães (2014), Claudemir Onasayo (2012), Marli Oliveira (2009), Anderson Oliva (2009), Maria Muller (2013), Tânia Müller (2013), Edimilson Mota (2009), Angela Medeiros e Eduardo de Almeida (2012), Márcia Lima (2010), Juliana Krauss e Júlio da Rosa (2010), Fernando Jesus (2012), Maria Gonçalves e Vinícius Pereira (2013), Leonardo Gonçalves (2012), Alessandra Garcia e Márcio da Silva (2012), Patrícia de Freitas (2010), Sandra de Freitas (2010), Cléa Ferreira (2008), Artêmio Ten Caten (2010), Paulo Campos (2004), Ana Borges (2010) e Márcia Américo (2014).

⁴ Consciência histórica é um conceito que busca abranger os processos humanos individuais e coletivos pelos quais se atribui sentido ao tempo; para Jörn Rüsen é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal

fatores da aprendizagem histórica em si, que é então relacionada (seja de modo complementar, seja de modo conflitivo) aos outros fatores sociais pelos quais se atribuem sentidos ao tempo e aos papéis dos diversos sujeitos sociais. Por isso, estaremos a todo tempo “farejando” as fontes do conhecimento histórico dos discentes. No pressuposto de que o que sabem e respondem não resulta apenas do que lhes foi ensinado formalmente na escola, mas da síntese entre este e outros conhecimentos. Esse encaminhamento é reconhecido como um paradigma da Didática da História (BERGMANN, 1989) que extrapola sua clausura no estudo de métodos e técnicas de ensino. Reconhecemos, ainda, a dificuldade de apreender o resultado educacional da Lei 10.639/03, primeiro por não termos outro estudo similar anterior a 2003, e pelo cuidado em compreender que o que o aluno sabe e opina não resulta totalmente do que aprendeu na escola. Mesmo assim, julgamos legítimo defender que a aprendizagem daquilo que era declarado como faltante pela Lei e pelo Parecer Normativo CNE 03/2004 pode ser considerado como realização dos objetivos educacionais desses documentos, qualquer que seja a origem desse aprendizado: escolar ou social.

Amostra e aspectos metodológicos

Para elaborar o questionário, analisamos cuidadosamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer Normativo 003/2004, levantando quais conteúdos deveriam ser trabalhados e a maneira como deveriam ser tratados durante o Ensino Fundamental II, de acordo com essa regulamentação. Partindo desses dois documentos, pudemos inferir o que se esperava que fosse modificado em sala de aula no que diz respeito a esses temas e, por consequência, o que se esperava que os estudantes aprendessem sobre isso.

forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Já a cultura histórica, para o mesmo autor, é “(...) la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad. Como praxis de la conciencia tiene que ver, fundamentalmente, con la subjetividad humana, con una actividad de la conciencia, por la cual la subjetividad humana se realiza en la práctica - se crea, por así decirlo” (RÜSEN, 1994, p. 4).

Nesse sentido, as Diretrizes têm o intuito de dar um norte para o cumprimento da Lei 10.639/03. Elas propõem a valorização da identidade negra na sua singularidade e diversidade e o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualifiquem ou criem estereótipos negativos para a população negra ou que expressem sentimentos de superioridade dos brancos. Sugerem ainda a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados à resistência africana à escravidão, a busca pela compreensão dos seus valores e suas lutas bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas.

As mudanças propostas na lei sustentam-se na mudança da perspectiva do olhar que o ensino de História deu aos negros até então. Em oposição a uma história marcada pela passividade diante da escravidão, por representações eurocêntricas, focada apenas nos aspectos folclóricos e culturais ou num tratamento da África como algo exótico, o ensino que se propõe agora busca descobrir outros aspectos antes pouco ou não abordados como a diversidade linguística, cultural e religiosa dos povos africanos e de que forma toda essa diversidade colaborou para a contribuição da formação da identidade brasileira (SANTOS; OLIVEIRA; PEIXOTO; 2011). Quanto à obrigatoriedade da inserção de conteúdos, a ideia é que se amplie o espaço dado à África nos currículos escolares, de modo que ela seja estudada de forma equivalente à Europa. O documento explicita ainda três princípios que devem nortear os sistemas de ensino, estabelecimentos e professores na condução das ações referentes à Lei. São eles: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Diante de tais orientações, elaboramos afirmações relacionadas ao tema da escravidão, para as quais os estudantes deveriam apontar seu grau de concordância com elas, usando uma escala Likert de 5 pontos: “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não sei”, “Discordo” e “Discordo totalmente”. Optou-se pelo questionário porque consideramos que é uma metodologia apropriada para medir opiniões, atitudes, preferências e comportamentos, de modo a encontrar generalizações sobre o que foi ou não aprendido (MORESI, 2003). Além dessas questões fechadas, o questionário contou também com algumas perguntas subjetivas que foram elaboradas na tentativa de nos

permitir uma compreensão maior tanto do aprendizado dos estudantes quanto da representação que eles fazem do continente africano. Para analisar os dados, lançamos mão da Teoria das Representações Sociais, criada pelo romeno Serge Moscovici.

Representação social pode ser definida como

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

Nesse sentido, as representações sociais têm a função de orientar os indivíduos no círculo social em que eles estão inseridos, além de servirem para estabelecer associações a partir das quais esses indivíduos se ligam uns aos outros.

A fonte dessa pesquisa consiste em questionários aplicados para os estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio de quatro escolas – duas públicas e duas particulares – da cidade de Ponta Grossa⁵ no primeiro semestre de 2015. O critério utilizado para a escolha das escolas foi a classificação que as mesmas obtiveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2013⁶. Parte das afirmações que compõem o instrumento de coleta de dados diz respeito a conteúdos específicos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de

⁵ Ponta Grossa é a maior cidade da região dos Campos Gerais do Paraná, sendo a 4ª. cidade paranaense em população (330 mil habitantes), distando cerca de 110 quilômetros da capital. Historicamente, desenvolveu-se como ponto de parada de tropas e internada de gado. Em termos populacionais, tem forte presença de imigrantes europeus, inicialmente alemães e italianos, e mais recentemente eslavos (russo-alemães, ucranianos, poloneses), assim como uma intensa presença de ordens religiosas católicas e outras igrejas cristãs. A esse conjunto de fatores soma-se um comportamento político e eleitoral em que sobressai, em geral, o conservadorismo. Exemplos de estudos que confirmam a postura reacionária e tradicionalista da cidade são a dissertação intitulada “Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa: representação social, mito ou realidade na política local?”, de Elizabete Fernanda Schimanski e o recente artigo “Capital da “Reaçolândia”, de Rafael Moro Martins, publicado em 27/10/2017, na Revista Piauí.

⁶ Na cidade de Ponta Grossa, o governo federal ranqueou 13 escolas a partir dos resultados obtidos no Exame. Entre elas, nós aplicamos o instrumento de coleta de dados nas duas (públicas e privadas) que obtiveram melhores notas e nas duas que estavam no final do *ranking*. Apesar de, no momento da decisão do critério de escolha não termos levados esses aspectos em consideração, as escolas participantes se mostraram com contextos sociais bastante diversos: uma escola particular que atende a um público de nível socioeconômico muito alto, uma escola particular confessional, uma escola profissionalizante e uma escola que recebe moradores de uma comunidade quilombola próxima.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem e o restante são afirmativas referentes à representação do continente africano e dos povos que lá habitam e sobre racismo.

Os questionários foram respondidos por um total de 254 estudantes. Desses, 134 pertencem a escolas públicas (52.8%) e 120 a escolas particulares (47.2%). Entre eles, 63% se autodeclararam brancos, 22.8% se autodeclararam pardos, 5.5% marcaram a opção “preta” para raça ou cor, 3.5% escolheram a opção “indígena”, 3.2% escolheram a opção “amarela” e 2% ou não marcaram nenhuma das opções ou marcaram mais de uma⁷.

Cruzando esses dados de identificação, temos a seguinte realidade: entre os discentes que estudam na rede pública de ensino, 58.1% se autodeclararam brancos, 29.5% pardos, 6.2% pretos, 4.7% indígenas e 1.5% amarelos. Já nas escolas particulares, o percentual de brancos sobe para 70.8%, o de pardos cai para 16.7%, o de pretos cai para 5%, mesmo percentual dos que se autodeclararam amarelos, e os indígenas caem para 2,5%⁸.

Conversando sobre escravidão

É muito comum entre os que discordam da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana entre os conteúdos escolares o argumento de que a África já está entre os temas do ensino de História. Para dar corpo àquilo que defendem, citam como exemplos a escravidão e/ou a colonização e a descolonização da África. Sem dúvida o conteúdo escolar que é mais lembrado pelos estudantes no que se refere à

⁷ Para a definição de raça/cor foram utilizadas as mesmas categorias de classificação e a mesma terminologia que o IBGE utiliza. Sobre as polêmicas que envolvem os termos de classificação por raça/cor, consultar o artigo “Qual a diferença entre preto, pardo e negro?”, disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/qual-a-diferenca-entre-preto-pardo-e-negro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceboaRCRD.html>>. Acesso em: 24 set. 2017.

⁸ Na análise dos dados deste artigo, quando separados a partir do critério de raça/ cor, foram usados os seguintes critérios: quando se fala em brancos foram considerados apenas os estudantes que marcaram essa opção no questionário, quando se fala em negros foram considerados os discentes que se autodeclararam pretos ou pardos. Amarelos e indígenas não foram considerados porque preferimos usar a categoria “brancos” a “não-negros”. A união de pardos e pretos em um único grupo está em consonância com a elaboração cultural da identidade negra realizada pelos movimentos negros, que ao mesmo tempo em que se opõe ao mito da democracia racial e à ideia de uma identidade nacional que relaciona brasilidade com mestiçagem, “ênfatisa [...] o resgate da sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual o mulato possa solidarizar-se com o negro, em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco” (MUNANGA, 1999, p. 108).

História do Brasil e da África é justamente o uso de mão de obra escrava durante o nosso período colonial. Diante disso, Oliva (2009, p. 163) reitera “a necessidade de corrigir percepções distorcidas ou desequilibradas sobre o continente africano, como confundir o ‘estudo da história da África nos períodos recuados’ com o ‘estudo da escravidão’”.

Embora reconheçamos essa necessidade, levando em consideração que o tráfico de escravos e a escravidão no Brasil são uns dos poucos temas frequentemente abordados em sala de aula em que os africanos e a África são citados, dedicamos várias questões do nosso instrumento de pesquisa a esse assunto. Nosso intuito era justamente perceber se houve mudança na forma como são tratadas tais temáticas.

As DCNs nos falam da importância de “divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil” (BRASIL, 2004b, p. 12) e de tratar o “tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados” (BRASIL, 2004b, p. 12).

Quando pensamos a respeito da escravidão, a imagem que nos vem à mente, quase sempre, remete aos castigos físicos recebidos pelos cativos, sendo o tronco a representação mais significativa dessas práticas, e a imagem dos porões dos navios negreiros, onde os negros africanos viajavam por meses a fio em condições desumanas. Isso acontece porque, segundo Moscovici, uma representação social é criada a partir de dois processos: o de ancoragem e o de objetivação⁹. A imagem mental que criamos da violência contra os escravos está contemplada no processo de objetivação. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

É ponto de concordância que as agressões físicas representam de fato uma face extremamente violenta do processo de escravidão; porém, há que se ressaltar também que elas não constituíam as únicas formas de violência praticada pelos brancos contra os

⁹ Segundo Moscovici (2003), o processo de ancoragem define-se basicamente por tornar o não familiar, familiar. Ou seja, ancorar significa classificar aquilo que nos é estranho a partir de categorias que já nos são familiares. Por meio da classificação daquilo que antes parecia inclassificável, ao darmos um nome àquilo que parecia inominável, tornamo-nos capazes de imaginar e representar o que antes nos era desconhecido. Já o conceito de objetivação, em linhas gerais, significa operacionalizar/ reproduzir um conceito de forma imagética.

negros escravizados. A nossa seleção mental de imagens de violência está relacionada à representação que construímos socialmente sobre escravidão. Nesse sentido,

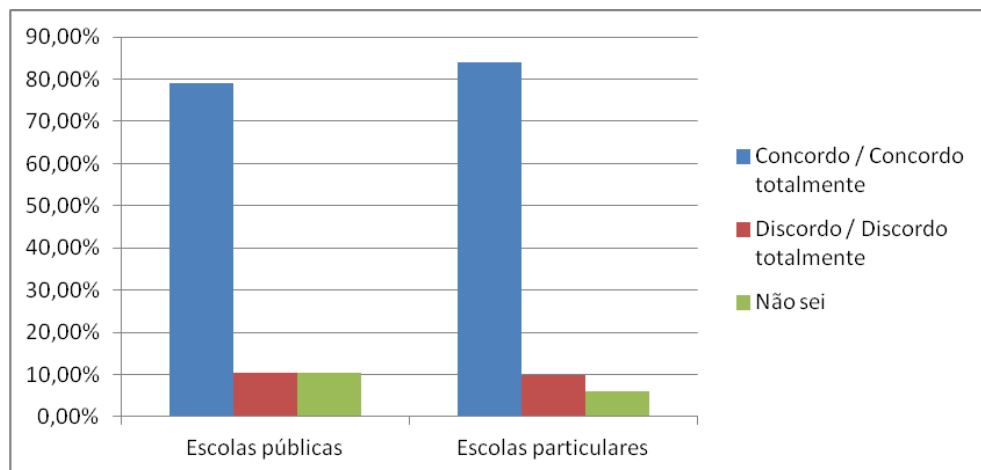
A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. A noção, pois, ou a entidade da qual ela proveio, perde seu caráter abstrato, arbitrário e adquire uma existência quase física, independente. Ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam. (MOSCOVICI, 2003, p. 74)

Diante disso, a questão 9 do questionário, que afirmava que “Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus”, buscou fazer os discentes refletirem sobre formas de violência. Como resultado, encontramos uma representação preponderante sobre o que é violência. É sabido que tanto entre os livros didáticos, quanto entre os discursos dos professores, a temática da escravidão está intimamente relacionada com a prática da violência física. Mas, em que medida esse discurso inclui outras vertentes, como a separação de famílias, a expropriação da cultura, a ausência do controle sobre seus corpos, principalmente no caso das mulheres, entre tantos outros exemplos?

Nessa questão, a representação social ficou muito evidente: 81,5% dos estudantes concordou em algum grau com a afirmação. Isso quer dizer que ou eles não têm conhecimento de outras formas de violência, ou se têm conhecimento de outras práticas violentas, como as citadas no parágrafo anterior, não as compreendem como violência ou ainda, se as conhecem e as compreendem como violentas, consideram a violência física como mais agressiva ou pior. O índice de pessoas que escolheram a opção “Não sei” fica em pouco mais de 10%, indicativo de que esse tema é trabalhado e discutido nas salas de aulas, ainda que de forma incompleta. E esse é justamente o problema, pois se a lei vem para que seja construído um novo olhar sobre as relações étnico-raciais, não se pode tratar temas cruciais como a violência nas práticas escravistas de forma reducionista, repetindo as mesmas representações há muito construídas e incorporadas no discurso escolar.

A situação não se modifica muito quando separamos os dados a partir dos critérios de raça/ cor ou tipo de escola, como se verifica no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Resultados da Questão 9 a partir do critério de classificação tipo de escola

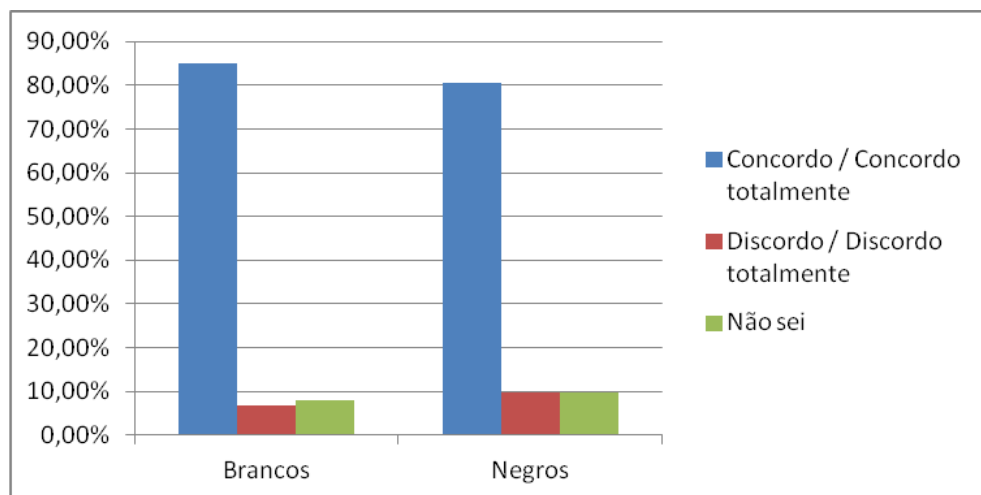


Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.

Fonte: Os autores, 2016.

A partir do critério de cor ou raça, entre os brancos, os que concordaram em alguma medida com a afirmação foram 85%, pouco mais que os 80.5% de negros que fizeram as mesmas escolhas. Os que discordaram ou discordaram totalmente foram 9.8% dos negros e 6.9% dos brancos. Entre os que não souberam se posicionar, estão 9.7 dos negros e 8.1% dos brancos.

GRÁFICO 2 – Resultados da Questão 9 a partir do critério de classificação raça / cor



Questão 9: Os navios negreiros e os açoites no tronco representam a face mais violenta do processo de captura e escravização praticada pelos europeus. Resultados a partir do critério de classificação raça/cor.

Fonte: Os autores, 2016.

Ainda dentro dessa temática, a questão 8 afirma que “Não há diferenças importantes entre a escravização que ocorria na África antes da chegada dos conquistadores e comerciantes europeus e depois da chegada deles”. É muito comum ouvirmos em sala de aula, e mesmo em livros didáticos, que não foram os europeus que levaram a escravização à África. E isso é verdadeiro, já que entre as sociedades africanas ela era conhecida e amplamente utilizada. No entanto, no continente africano, essa prática se dava de forma muito diferente da cruel perspectiva de tráfico humano no Atlântico, levada até lá e de lá para o “Novo Mundo pelos europeus”. Na África, a prática de escravização era geralmente doméstica. O tráfico (comércio) de escravos foi praticamente inexistente até a islamização, especialmente do norte do continente.

[...] A chamada escravidão doméstica, consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar. Se a terra era abundante, mas rareava mão-de-obra, esse tipo de escravidão servia para aumentar o número de pessoas a serem empregadas no sustento de uma família ou grupo. [...] Os escravos eram poucos por unidade familiar, mas a posse deles assegurava poder e prestígio para seus senhores, já que representavam a capacidade de autossustentação da linhagem. [...] A incorporação dos escravos na família se dava de modo gradativo: os filhos de cativos, quando nascidos na casa do senhor, não podiam ser vendidos e seus descendentes iam, de geração em geração, perdendo a condição servil e sendo assimilados à linhagem. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016, p. 14)

Além disso, outras formas de se tornar escravo no continente era por meio da punição a quem fosse condenado por crimes como roubos, assassinatos, feitiçaria e, mais raramente, adultério. Em algumas situações, as pessoas podiam ser penhoradas como garantia de pagamento de dívidas, tornando-se livres após a quitação do débito. Em casos extremos, a escravização podia ser uma saída para combater a fome em tempos de seca. Nesses casos, a pessoa era trocada por comida.¹⁰

Rememorando outros tempos e outras sociedades, também é possível identificar facilmente tal prática. Entretanto, parece-nos que as diferenças entre elas são, na maioria

¹⁰ Sobre as diferenças entre a escravização levada pelos europeus à África e as práticas escravistas já existentes no continente consultar especialmente os três primeiros capítulos do livro ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.

das vezes, ignoradas. Da mesma forma, as mudanças que a colonização europeia trouxe para as práticas escravistas africanas, em termos de significado, escala e transformações para a relação entre os povos são desconsideradas. A ainda hegemônica concepção tradicional e linear da história contribui para que essa análise comparativa seja posta de lado.

Os discentes do Ensino Fundamental têm contato, geralmente no 6º ano, com as sociedades Greco-romanas da Antiguidade Clássica nas quais a escravidão era regra. Todavia, há que se lembrar de que os critérios eram a escravização de prisioneiros de guerra ou por dívidas principalmente. Nossos estudantes, geralmente só vão estudar as Grandes Navegações, a colonização do litoral africano e o uso de mão de obra negra africana nas colônias da América, no final do 7º e início do 8º ano¹¹. Não seria de se esperar, portanto, que eles naturalmente estabelecessem relações e apontassem semelhanças e diferenças entre essas diferentes formas de escravidão. Indo mais adiante: se os estudantes ouvem em sala de aula e leem nos seus livros didáticos que quando os europeus chegaram à África os nativos já praticavam a escravidão, sem maiores esclarecimentos acerca disso, como podem eles perceber diferenças?

A face mais complicada desse desafio que se coloca à prática dos professores no que se refere às diferentes formas de escravização é que, ao não enfrentá-lo, a escola contribui para a manutenção de uma representação social de que ser escravo é (obrigatoriamente) ser negro e que o tráfico negreiro, naquele contexto, era “justificável” porque os próprios africanos já faziam uso dessa prática. Com essas explicações simplistas, deixa-se de lado o fato de que as razões que levavam os europeus a escravizarem os negros, bem como a forma que eles empregavam o trabalho escravo, eram completamente diferentes das práticas que permeavam o continente africano.

Contrariando os resultados por nós esperados, a maioria dos estudantes discordou, em algum grau, da afirmação de identidade entre a escravidão na Antiguidade

¹¹ A maior parte das escolas ainda segue a divisão quadripartite da escola, em que a divisão dos conteúdos acompanha a seguinte ordem: no 6º ano estuda-se a Pré-história e a Antiguidade, no 7º ano a Idade Média, no 8º a Idade Moderna e século XIX, e no 9º ano História Contemporânea. A maior parte dos livros didáticos de história também se organiza a partir dessa divisão. Exemplo disso é a coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, que é frequentemente utilizada nas escolas, tanto públicas quanto particulares de Ponta Grossa.

e no período moderno: 38.5% escolheu a opção “Discordo” e 17.5% marcou a alternativa “Discordo totalmente”. Entre os que concordaram, a soma das opções “Concordo” e “Concordo totalmente” ficou em 23.4%, e aqueles que não souberam opinar foram 20.6% dos participantes.

Tais dados são bastante reveladores de que no tratamento desse aspecto da escravidão houve avanços e mudanças no discurso e, mais do que isso, demonstram que essa mudança foi digerida e incorporada pelos estudantes, ou seja, trouxe resultados positivos. Entretanto, essas mudanças aparecem de forma muito mais efetiva no ensino particular do que no público.

Quando separamos os dados por critérios de raça/ cor, os resultados são bastante semelhantes aos obtidos somando os números totais: 58.6% dos brancos e 54.9% dos negros discordaram em alguma medida da afirmação, 20.7% dos brancos e 28.2% dos negros concordaram ou concordaram totalmente e 20.7% dos brancos e 16.9% dos negros não souberam se posicionar. Já na classificação por tipo de escola, o abismo entre estudantes de escolas públicas e de escolas particulares é bem mais aparente. Enquanto 65.2% dos discentes de escola privada discordaram em alguma medida da afirmação, apenas 48.6% dos estudantes de escolas estaduais escolheram as mesmas opções. No oposto, temos 31.3% dos estudantes da rede pública que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação contra 13.6% dos estudantes de escolas particulares. Já os que não souberam se posicionar foram 20.1% entre os discentes de escolas públicas e 21.2% entre os de escola particular.

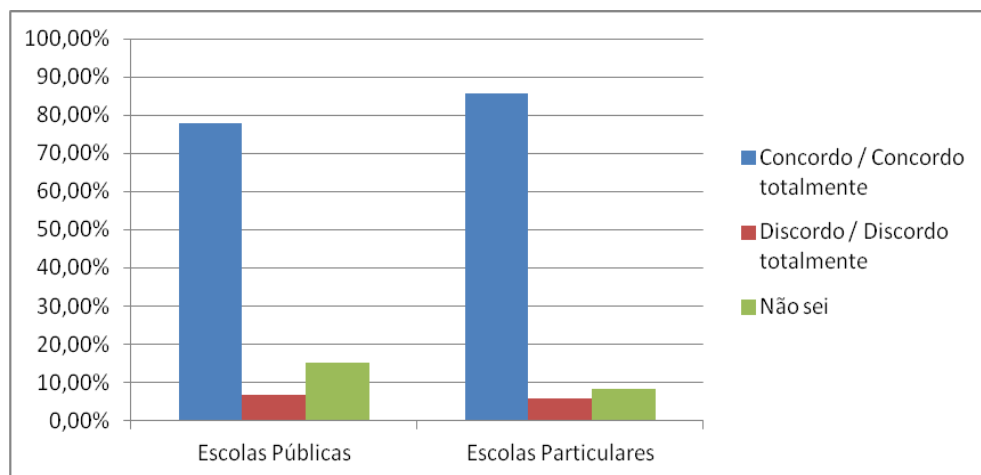
Nesse caso, é preciso tomar um pouco de cuidado, pois os números totais acabam maquiando a realidade das escolas públicas que está bem distante do que pode ser percebido nas escolas privadas. Se muito se avançou no que diz respeito ao esclarecimento sobre tipos de escravidão antes e depois da colonização do continente africano, nas escolas públicas essas mudanças ainda chegam a passos lentos. Por outro viés, os números encontrados para as opções “Concordo”/ “Concordo totalmente”/ “Não sei” revelam também que ainda há muito que ser trabalhado a partir do conceito de escravidão.

Conversando sobre abolição da escravatura e resistência

Dentro da temática escravidão, outro ponto que merece destaque é o processo de Abolição da Escravatura, bem como a importância da resistência negra nesse processo. Nesse sentido, a questão 1 trazia a seguinte afirmação: “No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura”.¹² O que se pôde observar, ao analisar de um modo geral, foi que as duas opções mais escolhidas foram “Concordo”, com 62.7% das escolhas e “Concordo totalmente”, com 19%. Ou seja, 81.7% dos discentes que responderam ao questionário demonstraram ter algum conhecimento sobre as formas de resistência negra apresentadas na questão. Tais dados demonstram também a introjeção de uma história da escravidão em que se assume os escravos como agentes ativos de sua própria liberdade.

Esses resultados apontam para um ensino voltado também para o viés da resistência negra e não só para a escravização. Quando analisamos os dados a partir da divisão por escolas públicas ou privadas, nessa questão especificamente, os resultados em percentual ficaram muito semelhantes, como se verifica no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Resultados da Questão 1 a partir do critério de classificação tipo de escola

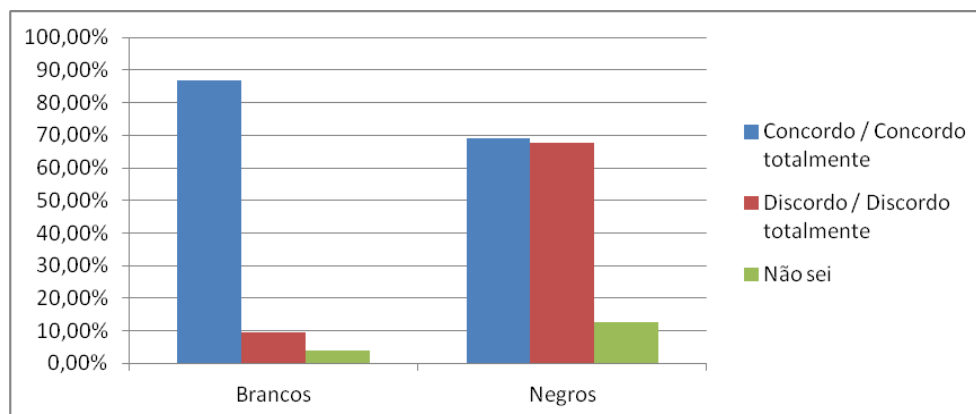


Questão 1: No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola. **Fonte:** Os autores, 2016.

¹² Sobre protagonismo escravo e resistência, ler, entre outros, REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês em 1835**. Companhia das Letras, 2003; SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 e GOMES, F. A. **A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)**. Campinas, 1997. 722p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Campinas.

A partir do critério de classificação de raça/ cor entre os brancos, os números são bastante semelhantes com os resultados totais, como pode ser visto no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Resultados da Questão 9 a partir do critério de classificação raça / cor



Questão 1: No que se refere à história da escravidão no Brasil, os quilombos, as fugas e os levantes constituíram formas de resistência ao sistema e contribuíram para a abolição da escravatura. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.

Fonte: Os autores, 2016.

Outro ponto que merece destaque na análise é o número considerável de estudantes que marcou a opção “Não sei”. Essa opção revela um ponto importante na medida em que, para concordar ou discordar em algum grau de uma afirmação, é preciso ter em algum momento, contato com os conceitos-chave dela. Ao marcar a opção “Não sei”, na nossa compreensão dos dados, o estudante está deixando claro que, se em algum momento ele ouviu falar de resistência, quilombos, levantes, foi de forma tão pouco significativa, que ele não se recorda. Outra hipótese aqui seria a de que o aluno pode não ter suficiente segurança das informações de que se recorda para poder afirmar alguma coisa. Ou seja, o que ele sabe não é suficiente para orientar-se.

A questão 3, sobre a resistência negra na esfera da religiosidade, introduz um elemento de complexidade adicional, ao afirmar que: “O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que vestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava às imposições dos costumes brancos/europeus”. Para respondê-la de acordo com o que sugere a Lei, os estudantes precisam ter clareza de que o conceito de resistência não se refere apenas a lutar contra um contexto de forma violenta. A desobediência àquilo que está posto pelo

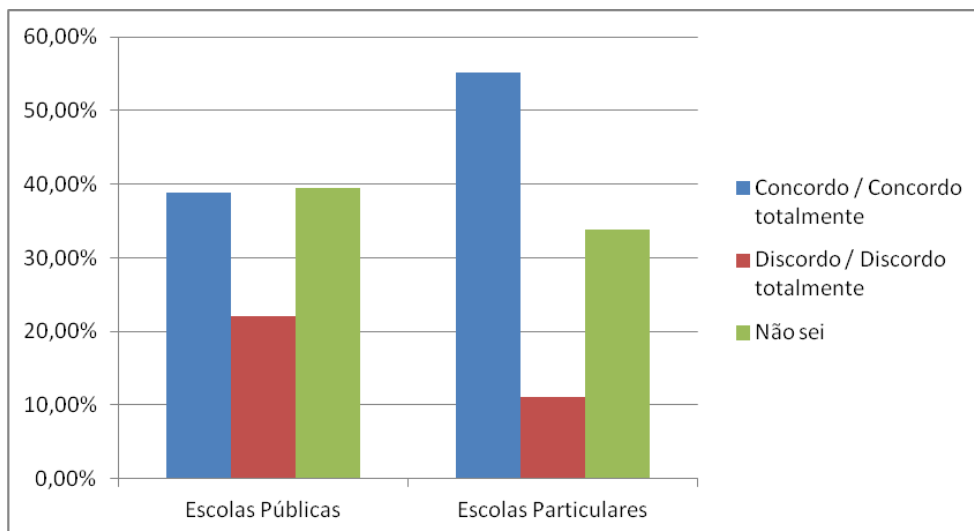
poder escravocrata, bem como a manutenção de práticas culturais discriminadas pela cultura dominante, tidas como inferiores, incorretas ou demoníacas também são formas de resistir ao sistema.¹³ Além disso, é preciso considerar que os estudantes estão imersos num quadro cultural de predominância do cristianismo e de preconceito no que diz respeito a religiões de matrizes africanas.

Diante dessas questões, a distribuição de respostas ficou também mais complexa. Para começar, aqui a opção mais escolhida, com 36.8% do total, foi “Não sei”, o que pode ser um indício tanto da falta de familiaridade com temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana, mas também do desconhecimento acerca da amplitude do conceito de resistência, conforme apontamos anteriormente. Entretanto, as opções “Concordo” e “Concordo totalmente” somadas, alcançaram um percentual de 46.4% em oposição aos 16.8% da soma dos que discordaram ou discordaram totalmente da afirmação. Mesmo que por uma diferença menor, novamente os dados apontam para um ensino que leva em consideração não só as práticas escravistas, do olhar do colonizador, mas também o olhar do negro e a sua postura diante do sistema escravocrata. As afirmações 1 e 3 do questionário põem em xeque a representação dos escravos como vítimas passivas do processo de colonização e escravização e destacam-lhes a condição de agentes da História, como pessoas que tentaram, lançando mão dos meios que lhes eram disponíveis, encontrar brechas no que estava posto – seja por negociações, sincretismos etc. – e lutar contra esse sistema.

Se separarmos os dados por escola pública ou particular, as diferenças se tornam mais aparentes, conforme se pode notar no Gráfico 5.

¹³ Nesse sentido, Homi Bhaba (1998, p. 62 e 63 – **grifos nossos**) exemplifica que “As transmutações e traduções de tradições nativas em sua oposição a autoridade colonial demonstram como o desejo do significativo e a indeterminação da intertextualidade podem estar profundamente empenhados na luta pós-colonial contra as relações dominantes de poder e conhecimento. [...] Os fundamentos da certeza evangélica são contraditos não pela simples asserção de uma tradição cultural antagônica. O processo de tradução e a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial.” A partir de exemplos como esse, o autor reforça a tese de que “a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura **diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força**, referência, aplicabilidade e capacidade”.

GRÁFICO 5 – Resultados da Questão 3 a partir do critério de classificação tipo de escola

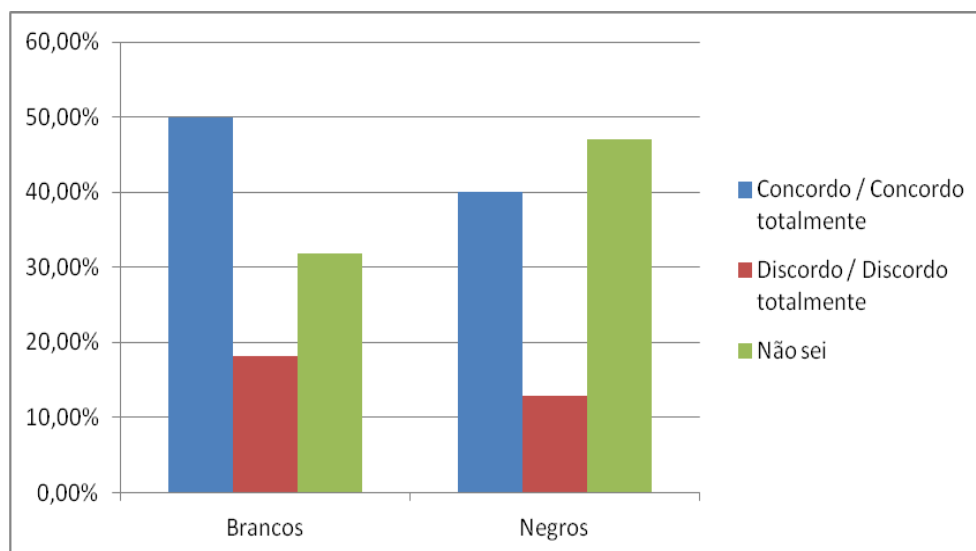


Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava às imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.

Fonte: Os autores, 2016.

Quando usamos o critério raça ou cor para desagregar os resultados (Gráfico 6), temos o seguinte: entre os brancos 50% concordou ou concordou totalmente com a afirmativa, 18.1% discordou em alguma medida e 31.9% marcou a opção “Não sei”. Entre os negros, a opção mais escolhida foi a “Não sei” com 47.1%, apenas 12.9% discordou em alguma medida e 40% concordou ou concordou totalmente da afirmação. Os resultados dessa questão, em oposição aos da primeira, demonstram alguns contrastes. Ainda que a maior parte das escolhas aponte para respostas que demonstram o papel ativo de resistência negra, existe um abismo quando comparamos os universos público e particular e entre brancos e negros de forma separada. É evidente que aqueles discentes que estão inseridos na escola pública, especialmente os negros, têm menos contato (ou contato menos significativo) com essa abordagem historiográfica da manutenção da cultura enquanto forma de resistência. Em outras palavras, os estudantes da rede estadual de ensino estão tendo pouco contato com o tema do sincretismo enquanto prática de resistência ou, apesar de receberem um trabalho didático quanto ao tema, ele provavelmente não tem sido satisfatório e/ou adequado, ou não tem encontrado ressonância suficiente entre os estudantes.

GRÁFICO 6 – Resultados da Questão 3 a partir do critério de classificação raça / cor



Questão 3: O ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos, tais como o culto aos orixás (mesmo que travestidos de santos católicos) pode ser considerado uma forma de resistência escrava às imposições dos costumes brancos/europeus. Resultados a partir do critério de classificação raça / cor.

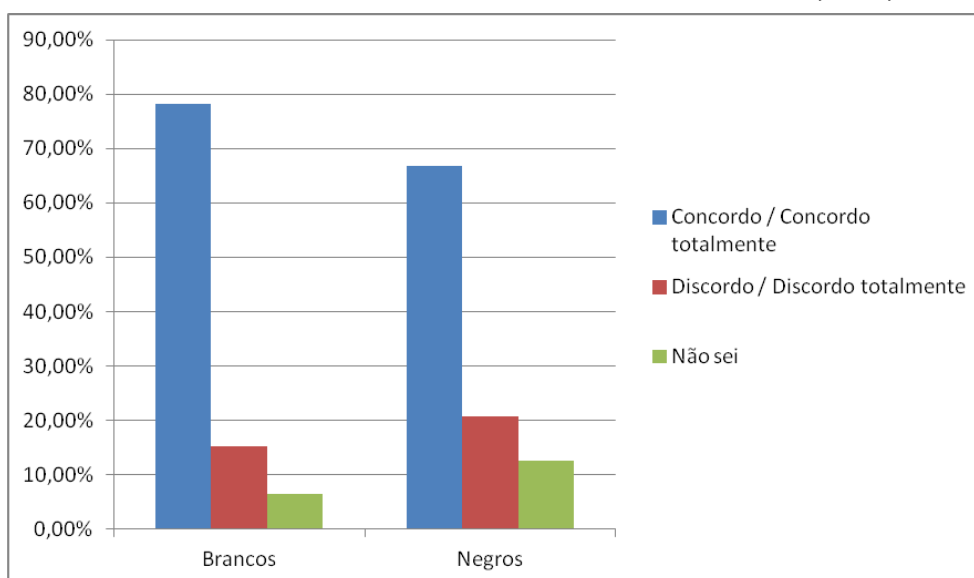
Fonte: Os autores, 2016.

Para finalizar esse tema, a questão 2 afirma que “A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil”. Essa questão é indispensável para analisar as duas anteriores. A historiografia tradicional por muito tempo associou o fim da escravidão somente à assinatura da Lei Áurea, o que fez da Princesa Isabel um dos nomes da galeria de heróis nacionais, ao mesmo tempo em que, ao considerá-la como principal responsável pela abolição da escravatura, é ocultada a relevância da luta dos negros nesse processo, bem como a importância do movimento social abolicionista¹⁴. Diante dessa primeira explicação, os resultados obtidos aqui são aparentemente contraditórios, como se discutirá adiante. No universo geral, a maioria absoluta dos estudantes escolheu ou a opção “Concordo” ou a opção “Concordo totalmente”. A soma das duas opções chegou a 74,5% das escolhas. No outro extremo, temos 16,3% de pessoas que marcaram “Discordo” ou “Discordo totalmente”, e entre os que não souberam opinar, temos 9,2%.

¹⁴ Sobre a resignificação do processo de abolição da escravatura e das datas comemorativas em relação a isso – 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, em oposição ao 13 de maio “Abolição da escravatura” – consultar JANZ, R. C., CERRI, L. F. Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes. *Diálogos*, v. 21, n. 2, p. 99-112, 2017.

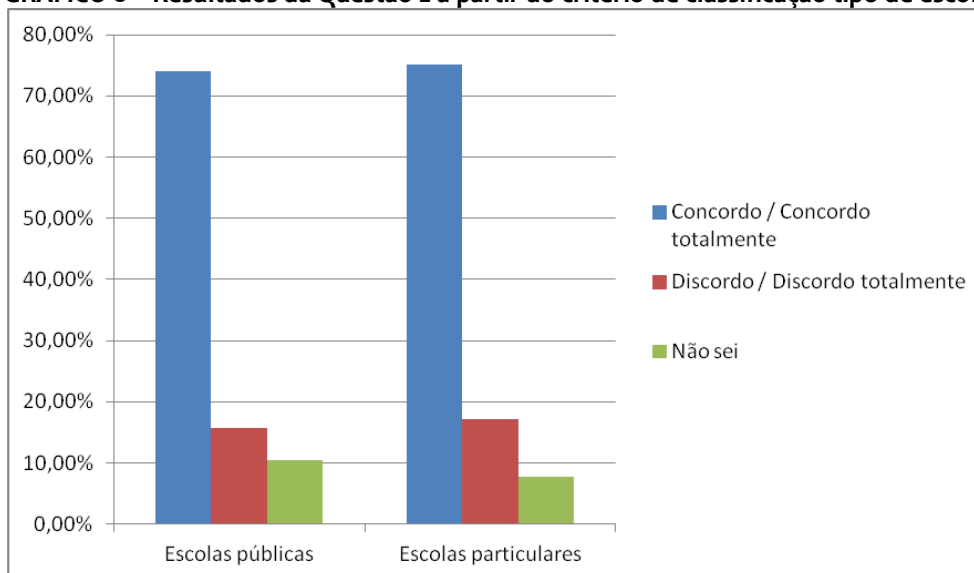
Os dados dessa questão não se alteram muito quando são separados a partir das classificações raça/ cor (Gráfico 7) ou escola pública e escola privada (Gráfico 8). Isso indica fortemente a estabilidade e centralidade da representação, entre os respondentes, da abolição como um fenômeno em que os interessados jogam um papel principalmente passivo, outorgado ao povo pela princesa regente.

GRÁFICO 7 – Resultados da Questão 2 a partir do critério de classificação raça / cor



Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação raça/ cor. **Fonte:** Os autores, 2016.

GRÁFICO 8 – Resultados da Questão 2 a partir do critério de classificação tipo de escola



Questão 2: A princesa Isabel pode ser considerada a principal responsável pelo fim da escravidão no Brasil. Resultados a partir do critério de classificação tipo de escola.
Fonte: Os autores, 2016.

Vamos começar a análise pela opção “Não sei”. Diferentemente da questão abordada anteriormente, que versava sobre práticas culturais negras, e quase 40% dos discentes afirmaram não saber sobre o tema, nessa questão, esse percentual caiu para menos de 10%. Isso indica que, se sobre religiões de matriz africana se fala pouco ou de forma não convincente na escola, sobre a princesa Isabel e sua relação com o fim da escravidão ainda se fala bastante.

De fato, quem assina a Lei da Abolição da Escravatura em 1888 no Brasil é a soberana do Império naquele momento, Princesa Isabel. Entretanto, considerá-la como a principal responsável pelo fim da escravidão é “esquecer” todos os fatores internos e externos que contribuíram para essa decisão. Mais do que isso, tal representação está pautada numa história eurocêntrica, linear e factual que menospreza a resistência e a luta negra, despreza a história enquanto processo e transforma a conquista de uma enorme reivindicação dos escravizados africanos e afro-brasileiros naquele contexto num ato de solidariedade ou boa vontade da “heroína branca” que teria se compadecido da sua dor.

Nesse sentido, Lilia Schwarcz (1998, p. 437) demonstra ainda, que responsabilizar a Princesa Isabel pelo fim da escravidão é desconsiderar a historiografia atual, que, sobretudo a partir do final da década de 1980, com o centenário da Abolição¹⁵, vem trabalhando para desmitificar a imagem de “redentora” da princesa e valorizar as formas de resistência dos escravizados, bem como seu papel atuante no processo que culminou com a Abolição da Escravatura.

A autora explica que,

Para Isabel e seus conselheiros a única saída era se antecipar ao inevitável, mesmo porque a abolição já se realizava à revelia dos governantes, por iniciativas particulares e dos próprios escravos. Os cativos fugiam em massa, aluíam às cidades, e as autoridades eram incapazes de conter movimentos de tal monta. (SCHWARCZ, 1998, p. 437)

¹⁵ Sobre essa temática, consultar: SOUZA, Laura de Mello et al. O escravismo Brasileiro nas redes do poder: comentário de quatro trabalhos recentes sobre escravidão colonial. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 133-146, 1989. MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. “Teremos grandes desastres, se não houver providencias enérgicas imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão. In: GRIMBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (org.) **O Brasil Imperial** v. 3: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 369-400.

Retomemos, então, a aparente contradição. Se na questão 1 do instrumento de coleta de dados, mais de 80% dos discentes concordaram em algum grau que os quilombos, as fugas e os levantes constituíram **formas de resistência** ao sistema que **contribuíram para a abolição da escravatura** e, na questão 3, quase metade dos estudantes concordou em algum grau que o ato de manter ou adaptar hábitos religiosos africanos pode ser considerado uma **forma de resistência escrava** a imposições dos costumes brancos/europeus, como poderia ser a princesa Isabel a **principal responsável** pelo fim da escravidão no Brasil?

Para Krauss e Rosa (2010, p. 859) a explicação para isso pode estar nos livros didáticos. Segundo os autores, na maior parte dos materiais pedagógicos utilizados, “as diferentes formas de resistência à escravidão raramente são mencionadas e a questão da abolição é tratada como uma dádiva da elite branca progressista que tencionava desenvolver o capitalismo no Brasil, sendo portanto contra a escravidão”. Visto por outro ângulo, poderíamos afirmar que apesar de os discentes conhecerem formas de resistência negra à escravidão e perceberem que há uma relação entre elas e o processo de abolição da escravatura, eles não conseguem se desvincular da representação social da Princesa Isabel como grande heroína nesse contexto. Além disso, o conhecimento sobre práticas de resistência não contribuiu de forma significativa para criar um novo paradigma histórico, que reforce a participação dos negros na luta pelo fim da escravidão.

Em outras palavras, a nova representação sobre o processo de construção da liberdade dos escravos se acotovela como um dado novo que se agrega, mas não chega a transformar, consistentemente, a representação tradicional estabelecida. Ou seja, apesar de contraditório, o dado novo não muda o sentido da representação já consolidada. Segundo Moscovici, sobre as funções das representações sociais,

Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. **Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele.** (MOSCOVICI, 2003, p. 34 – grifos nossos)

E continua,

Em segundo lugar, as representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2003, p. 37)

Esses dois processos de que Moscovici nos fala aparecem de forma bastante clara quando pensamos que a Princesa Isabel é tida, tradicionalmente, como a redentora dos escravizados, e essa ideia já está tão arraigada que, mesmo que novos elementos sejam incorporados ao discurso, como as práticas de resistência dos escravos, eles não têm força para substituir, transformar ou mesmo relativizar o modelo estabelecido.

Considerações finais

Um olhar geral sobre os dados levantados e discutidos neste texto aponta algumas conclusões preliminares que demandam novos estudos, que repliquem esses termos de pesquisa em outros contextos e amostras, para confirmação. Entre essas conclusões preliminares, a que mais salta aos olhos é que o sucesso na reconstrução de sentidos e inserção de conteúdos relevantes no campo da história e cultura afro-brasileira e africana, embora limitado, é mais notado na rede particular do que na rede pública, em nossa amostra. Descontada a especificidade da amostra, isso pode se dever tanto às presumidas melhor qualidade e maior quantidade de ensino, quanto ao meio cultural dos estudantes de escolas particulares; em que, aparentemente, esses temas têm chegado mais clara e frequentemente à atenção dos estudantes. Pelas opções feitas na elaboração do desenho da pesquisa, não foram levantados dados referentes aos professores.

Outro aspecto a destacar envolve os processos de mudança de significado e introdução de conteúdos quanto à história nacional, no que se refere aos processos de escravização e luta pela liberdade. Tanto o exemplo do conceito moderno de escravidão quanto o exemplo referente ao papel da Princesa Isabel no tema da abolição demonstram que os novos sentidos e conteúdos, por um lado, têm menor índice de assimilação, o que é compreensível; mas, mesmo essa assimilação não chega a quebrar o

sentido tradicional geral da história afro-brasileira que a Lei buscou transformar. Isso indica fortemente que, para o sucesso dessa política, além de consolidar a introdução de conteúdos e interpretações, faz-se necessário promover o debate dos conteúdos tradicionais estabelecidos. Não de maneira iconoclasta e irresponsável, que busque permutar uma verdade por outra, mas de modo a permitir a operação significativa de reflexão, pela qual as abordagens tradicionais possam ser relativizadas e complexificadas, não apenas por uma demanda de novos valores educativos, mas por uma questão de respeito e sintonia mínima ao estado atual do conhecimento histórico.

Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.
- ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, ORGANIZADO POR LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE CIENCIA POLÍTICA (ALACIP), 8., 2015. **Anais...** Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015.
- AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Catarina, v. 8, n. 14, p. 515 a 534, 2014.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.
- BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - um estudo sobre o programa "São Paulo"**: educando pela diferença para a igualdade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 mar 2016.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004b.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. O ensino, a história e a Lei 10.639. **História & Ensino**, Londrina. v. 10, p. 21 - 40, out. 2004.

CATEN, Artêmio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, 2010.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

FREITAS, Patrícia de. A Lei 10.639, o ensino de história e a cultura afro-brasileira. **OPSIS**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 15-28, 2010.

FREITAS, Sandra Ramos de. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GARCIA, Alessandra Agenor de Moura; SILVA, Marcio Pereira da; ALEXANDRE, Ivone Jesus. Desafios e perspectivas na formação de professores e a Lei 10.639/03. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 3, n. 2, p. 282-290, 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)**. 1997. 722 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas, Programa de Pós-Graduação em História, Campinas, 1997.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A Implementação da Lei Federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. **Pesquisa em Pós-graduação - Série Educação**, Santos, v. 3, n. 6, p. 79-92, 2012.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 33-48, 2013.

JANZ, R.C., CERRI, L.F. Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes. **Diálogos**, Maringá, v.21, n.2, p. 99-112, 2017.

JESUS, Fernando Santos. O "negro" no livro didático de história do ensino médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, 2012.

JODELET, Denise. "Representações Sociais: um domínio em expansão." In: _____. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílían Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, p. 17-44, 2001.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. “Teremos grandes desastres, se não houver providências enérgicas imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão. In: GRIMBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (Org.) **O Brasil Imperial** v.3: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p.369-400.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; DE ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da Lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, p. 01-12, 2007.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTA, Edimilson Antônio. **O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03: o desafio da sua implementação**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Lei 10.639/03 em escolas da região Centro-Oeste: elementos que facilitam e que dificultam sua implantação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 49-64, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 27, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva do/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR**. 185 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Neide Cristina. Livros didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): a educação de jovens e adultos e a Lei 10.639/03. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 7, n. 1, pp. 104-117, 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003;

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica, Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib. Schumacher. **CulturaHistorica**, Barcelona, 2009. Disponível em:
 <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf> Acesso em: 10 maio 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de; ALVES, Joeslei Santos. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em:
 <http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf. Acesso em: 31 maio 2014

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/03. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOS, M.; OLIVEIRA, R.; PEIXOTO, V. A relação entre raça e classe na representação sobre o negro no livro didático antes e depois da lei 10.639/03. In: ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, 3., 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011.

SANTOS, Rosemeire dos. A Lei nº 10639/03: entre práticas e políticas curriculares. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 41-59, 2012.

SANTOS, Anderson Oramisio. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 151-170, 2013.

SBERSE, Anete Julia Kornowski. **A Lei 10.639/03 e as políticas educacionais**: debates e tendências. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHIMANSKI, Elizabete Fernanda. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa**: representação social, mito ou realidade na política local? 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Direito e Cidadania) – Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Iraneide Soares da. AS INQUIETAÇÕES NO CURRÍCULO EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 10639/03. **Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, Brasília, v. 1, n. 2, pp.33-51, 2008.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Vanessa Cristina Pacheco. O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES. **Revista de História Bilros. História (s), Sociedade (s) e Cultura (s)**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 153-166, 2015.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A Lei 10.639/2003 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2009. 141f. Dissertação de Mestrado. PPGE – UFRS

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, pp. 51-65, 2013.

Recebido em 30/04/2018
 Aprovado em 14/08/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em História - PPGH

Revista Tempo e Argumento
 Volume 10 - Número 25 - Ano 2018
 tempoeargumento@gmail.com