

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DIOGO FRAGA CRUZ

**A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES NA RELAÇÃO
COM OS DISCURSOS DE USO PÚBLICO DA HISTÓRIA AFRO-
BRASILEIRA**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Diogo Fraga Cruz

Título do trabalho: A consciência histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da história afro-brasileira.

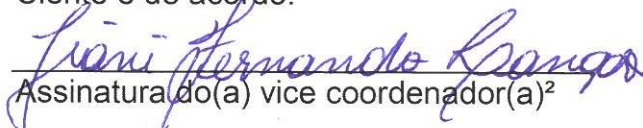
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) vice coordenador(a)²

Data: 22 / 07 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

DIOGO FRAGA CRUZ

**A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES NA RELAÇÃO
COM OS DISCURSOS DE USO PÚBLICO DA HISTÓRIA AFRO-
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás - Campus Goiânia, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira

Linha de Pesquisa: Fronteira, Interculturalidade e Ensino de História

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fraga Cruz, Diogo

A Consciência Histórica de Estudantes na Relação com os Discursos de Uso Público da História Afro-brasileira [manuscrito] / Diogo Fraga Cruz. - 2017.

160 f.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos.

1. consciência histórica. 2. plausibilidade da narrativa histórica. 3. usos públicos da história. I. Saddi Teixeira, Rafael , orient. II. Título.



Ata da Sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Diogo Fraga Cruz**. Aos 14 (quatorze) dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete (2017), com início às 14h, nas dependências da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Defesa de Dissertação de Mestrado de **Diogo Fraga Cruz**, cujo título foi **“A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES NA RELAÇÃO COM OS DISCURSOS DE USO PÚBLICO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA”**. A Banca Examinadora foi composta, conforme portaria nº085/17-PPGH, de 07 de dezembro de 2017, pelos seguintes Professores Doutores: **Rafael Saddi Teixeira (Presidente)**, **Oldimar Pontes Cardoso (Universidade de Augsburg)**, **Allysson Fernandes Garcia (CEPAE/UFG)** e, como Suplentes, **Prof. Dr. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (IFPR)** e **Prof. Dr. Roberto Abdala Junior (UFG)**. Os examinadores arguiram na ordem acima citada. Às 17 horas a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta tendo sido o candidato Aprovado.....

Prof. Dr. **Oldimar P. Cardoso (Universidade de Augsburg)**, Ass.: 

Decisão (Aprovado)

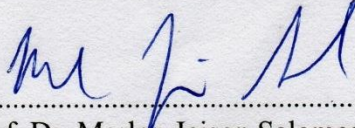
Prof. Dr. **Allysson Fernandes Garcia (CEPAE/UFG)** Ass.: 

Decisão (Aprovado)

Presidente da Banca Prof. Dr. **Rafael Saddi Teixeira (UFG)**, Ass.: 

Decisão (Aprovado)

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou-a, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Cintila Alves Garcia, secretária do Programa de Pós-Graduação em História, e pelos membros da Banca Examinadora.

Coordenador: 

Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon

Secretário: 

Cintila Alves Garcia

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha companheira, amiga e esposa Meire de Jesus Ribeiro Fraga pelos seus auxílios diretos e indiretos na produção desta pesquisa. Indiretamente ao me emprestar os ouvidos e o coração para ouvir e dar forças em todo o processo, e diretamente ao me emprestar a inteligência no exercício de revisão textual, ortográfica e de formatação do mesmo. Agradeço ao meu orientador Prof.º Dr. Rafael Saddi que desde o período da graduação vem auxiliando o nascer e os primeiros passos da pesquisa, ao mesmo tempo, pelo auxílio imprescindível e paciente na minha formação como pesquisador (ainda em pleno curso). Agradeço a banca de qualificação, Prof.º Dr. Roberto Abdala Júnior e Prof.º Dr. Allysson Fernandes Garcia, pelas prestativas contribuições na produção deste texto. Seja a partir das ideias ou de indicação bibliográfica. Ainda, agradeço a banca de defesa, e para isso, incluo aos já anteriormente citados, o Prof.º Dr. Oldimar Pontes Cardoso, por terem aceitado à participação neste trabalho de pesquisa. Agradeço a instituição Universidade Federal de Goiás, especialmente a Faculdade de História e o seu Programa de Pós Graduação, que muito bem represento aqui na figura do Prof.º Dr. Marlon Jeison Salomon, coordenador do PPGH, e de Marco Aurélio Fernandes Neves pelos importantes e pontuais auxílios administrativos. Ainda, agradeço aos demais professores que acompanharam o processo de construção da pesquisa, que também muito contribuíram neste processo. Por fim, agradeço aos amigos e familiares que acompanharam e torceram.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa busca compreender a mobilização de consciência histórica e a atribuição de plausibilidade na relação com discursos dos usos públicos da história do afro-brasileiro. A pesquisa tem como fonte as narrativas produzidas por alunos a partir de um instrumental de pesquisa aplicado em sala de aula. Outra fonte também é observada: os discursos dos usos públicos do passado levados para o instrumental de pesquisa que reconstroem eventos do passado ligados a escravidão africana no Brasil, a miscigenação brasileira e as relações raciais presentes no Quilombo de Palmares. Os alunos pesquisados, a partir desses discursos, são postos em contato com ideias sobre as relações de opressão racial histórica, e são levados a se manifestarem com relação a tais discursos e ideias, além de experimentarem relacionar esses eventos no passado com a situação da população afro-brasileira no presente. O trabalho é produzido de acordo com o acúmulo teórico e metodológico da didática da história e da educação histórica.

Palavras-chave: Consciência histórica, plausibilidade da narrativa histórica, usos públicos da história.

ABSTRACT

This research seeks to understand the mobilization of historical consciousness and the attribution of plausibility in the relation with discourses of the public uses of the history of Afro-Brazilian. The research has as its source the narratives produced by students from a research instrument applied in the classroom. Another source is also observed: the discourses of public uses of the past taken to the research instruments that reconstruct events of the past related to African slavery in Brazil, the Brazilian miscegenation and the racial relations present in Quilombo de Palmares. From these discourses, the students are brought into contact with ideas about the relations of historical racial oppression, and are led to express themselves in relation to such discourses and ideas, as well as to try to relate these events in the past to the situation of the population Afro-Brazilian in the present. The work is produced according to the theoretical and methodological accumulation of didactics of history and historical education.

Key words: Historical consciousness, plausibility of historical narrative, Public uses of history.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1- INSTRUMENTAL E ANÁLISE DOS DISCURSOS DO INSTRUMENTAL	21
Construção e Aplicação do Instrumental de Pesquisa	22
Construção do Instrumental.....	23
Interpretação do Instrumental.....	29
Os usos públicos da história nas temáticas presentes no instrumental de pesquisa: ..	32
As interpretações históricas sobre os temas presentes no instrumental.....	36
Noção de raça e miscigenação	37
Noção de escravidão.....	47
CAPÍTULO 2- CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OPRESSÃO RACIAL	56
Consciência histórica e opressão racial no exercício 01.....	56
Primeiras interpretações de consciência históricas nas narrativas dos alunos pesquisados	60
Os alunos(as) negros(as) na pesquisa.....	65
Os marcadores temporais	68
Interpretação do Passado- O caráter Opressor da Experiência da população negra no Brasil	72
História da Escravidão e da miscigenação brasileiras como uma história de opressão.	75
A1) O caráter compulsório da escravidão e da miscigenação brasileira.	75
A2) O sofrimento dos escravos e das mulheres.....	80
A3) Quem quer ser escravo? Quem quer ser estuprada?.....	82
Indignação: A Narrativa Histórica, seus Valores Morais e Interesses	84
B1) Valores morais e a Narrativa Histórica.....	85
B2) Interesses e Narrativa Histórica.....	86
Visão do Passado: a experiência da escravidão e da miscigenação como história harmoniosa	88
A) A ideia de que os africanos vieram para a América por vontade própria.....	90
B) Os(as) alunos(as) apresentam uma visão negativa da África.....	92
C) Concepção temporal tradicional	93
D) Visão Relativista de História	94
E) O que passou, passou	95
F) Valores e Narrativa Histórica	95
2.3- Interpretação do Presente: posicionamentos sobre o sistema de cotas raciais	96
Argumentos históricos usados para defender as cotas raciais	101

Argumentos históricos usados para combater as cotas raciais	103
Argumentos não históricos usados para defender as cotas raciais	105
Argumentos não históricos usados para combater as cotas raciais	106
CAPÍTULO 3- PLAUSIBILIDADE	109
Da plausibilidade da narrativa histórica	109
Critérios de pertinência no instrumental de pesquisa	114
Pertinência empírica	119
Pertinência normativa	122
Pertinência narrativa	124
A ideia de opressão racial histórica sob a ótica da plausibilidade	126
O ensino escolar da história e os usos públicos: diferença entre as turmas	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	146
FONTES	150
TABELA	151
Geral	151
Cora Coralina 9º ano	153
Cora Coralina 2º B	155
CEPAE 9º A	157
CEPAE 9º B	159
CEPAE 2º A	161
CEPAE 2º B	163
EJA Ensino Médio	165
Os blocos de interpretação	167

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa compreender a mobilização da consciência histórica de sujeitos em situação escolar no contato com discursos do uso público sobre temas ligados à história da população afro-brasileira.

Para compreendermos melhor o que propomos, é preciso definir o que entendemos por consciência histórica, o que estamos chamando de discursos de uso público e o que, portanto, significa a mobilização de consciência histórica no contato com tais discursos.

Consciência Histórica, segundo Rüsen (2001, p. 57), deve ser entendida como

(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Desse modo, queremos compreender o modo como os(as) alunos(as) realizam tais operações mentais ao entrarem em contato com discursos do uso público sobre a África e o afro descendente.

O que chamamos de uso público da história se refere a toda e qualquer história produzida fora da academia (extra-científica – história dos historiadores) e fora da escola (extra-escolar - história escolar). Como afirma Bergmann (1990,p.32) a didática da história

“(...) não apenas tematiza a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino, mas também abarca a História transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica. Na medida em que se investiga o significado e a importância do mundo vivido fora das instituições científicas e escolares, sua formação e qualidade e seus efeitos para a formação da consciência histórica...”.

Nossa pesquisa pretende, portanto, colocar os(as) alunos(as) em contato com discursos que circulam publicamente sobre a história africana e a história afro-brasileira para compreender como estes sujeitos em situação escolar se posicionam diante deles.

Tal posicionamento não é uma simples concordância ou discordância de tais discursos. Antes, ele implica em um mobilizar da estrutura de consciência histórica dos sujeitos que revela o modo como interpretam o passado, compreendem o presente e apresentam expectativas de futuro com relação à população afro-brasileira.

Também implica, como veremos, na mobilização de determinados critérios de plausibilidade. Isto é, no modo como os sujeitos fornecem crédito ou descrédito aos discursos históricos.

Deste modo, nossa pesquisa centrar-se-á em dois aspectos específicos: o modo como os(as) alunos(as), ao lidarem com tais discursos, estabelecem relação passado-presente-futuro, e os critérios com os quais conferem plausibilidade a eles.

Tal proposta de investigação, deste modo, se insere dentro do campo da Didática da História. Tal disciplina tem como objetivo a investigação da consciência histórica na vida social.

Durante muito tempo tendeu-se a entender a Didática da História como uma técnica de ensino que, como na fala de Jörn Rüsen (2011, p. 23), “(...) serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos”. Nos últimos anos, porém, ocorreu um processo de ampliação dessa concepção.

Na década de 1970, na Alemanha, a Didática da História se vinculou a novas abordagens para o uso da história na vida prática e se estabeleceu “(...) como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas.” (RÜSEN, 2011 p.31)

Tornou-se uma disciplina que mantinha os vínculos com a área da educação, mas sem perder sua raiz na produção do pensamento histórico, permitindo um acúmulo sistemático de conteúdos para investigação do seu principal objeto: a consciência histórica.

Segundo Rüsen (2006), a Didática da História é responsável por uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com educação em particular.

Há algumas décadas, a área de ensino de história no Brasil tem sofrido grande influência da Didática da História Alemã. Alguns autores brasileiros têm estabelecido algumas definições desta disciplina, visando ampliar o campo de investigação daquilo que estava restrito ao ensino de história.

Rafael Saddi (2010), por exemplo, entende a Didática da História como parte inerente da ciência histórica, que está preocupada com três áreas de investigação: o ensino escolar, os usos públicos da história e com a auto reflexão da ciência histórica por parte dos historiadores.

Ela lida “com o modo como as representações sobre o passado produzem compreensões do presente e projeções de futuro. Isto é, a Didática da História lida com a orientação temporal inerentemente produzida pela História.” (SADDI, 2010 p. 75)

Oldimar Cardoso (2008) define a Didática da História como uma sub área da História que está desvinculada dos significados anteriores de Didática, que eram voltados exclusivamente para uma reprodução das Histórias vindas da academia, para serem “encaixadas” na escola onde “(...) história escolar é apenas uma parte da cultura histórica e mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura – livros didáticos, filmes, programas de televisão, sites de internet, etc...” Ou seja, a Didática da História não estuda a escola apenas para compreendê-la, mas por fazer parte de um todo (cultura histórica) que precisa mutuamente de outras áreas, que Cardoso as chama de saberes extra científicos.

Desta forma, vimos nos autores acima que como campo de investigação, a Didática da História pesquisa tanto a consciência histórica produzida na academia (história dos historiadores), quanto aquela produzida na escola (história escolar) e nos usos públicos (história extra-acadêmica e extra-escolar). Nossa pesquisa se insere na intersecção entre os usos públicos da história e a história escolar.

A partir da sala de aula, como também de filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e textos jornalísticos é que se tornarão referência, tanto para alunos(as), quanto para qualquer um que tenha contato com essas produções, para orientação temporal na vida prática (CARDOSO, 2008).

Assim, vemos a partir de Cardoso que as histórias sem formas científicas são também formadoras da cultura histórica.

Por cultura histórica podemos entender a mobilização da história feita em todo e qualquer ramo da sociedade. Ou seja, tudo que é produzido sobre o passado, incluindo elementos que não a produção sistemática acadêmica e nem o ensino escolar de história.

Uma conceituação proposta por Luis Fernando Cerri (apud ABREU; SOIHET; GONTIJO, 2007, p. 15), cultura histórica é “um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado” (CERRI E AGUIRRE, 2011).

Torna-se importante a compreensão dos usos do passado para investigação da temática dos discursos sobre história do afro-brasileiro, a partir dos elementos extra científicos e extra escolares da consciência histórica (SADDI, 2012). Isto porque estes elementos legitimam discursos e práticas diárias, baseadas em aspectos tradicionais, relegando seres humanos a uma condição subalterna e inferiorizada. Porém, os usos do passado também podem trabalhar um legado de valorização, afirmação e reconhecimento desta população.

Os usos públicos da história são elementos extra científicos e extra escolares da consciência histórica. É um tipo de produção do passado que pergunta pelos temas históricos mais tratados na vida pública contemporânea, pelo modo como eles são abordados pelos diferentes atores e veículos. (SADDI, 2012).

Atenta também pelos interesses que movimentam essas temáticas e essas narrativas, pelas ideias interpretativas utilizadas para a produção das afirmações históricas, pelo vínculo que elas apresentam com tal experiência, pela relação dessas narrativas com o acúmulo racional da produção do conhecimento científico, e pelo modo como elas produzem uma auto-compreensão do presente (SADDI, 2012).

Esses usos do passado possuem importância por caracterizar grande poder de influência por parte dos órgãos de comunicação de massas. Assim, estes órgãos conseguem acessar várias mentes que possuem diversas necessidades de orientação. Esses meios de comunicação se tornam ferramenta de transmissão de ideais políticos, sociais, econômicos e culturais ao partirem de construções históricas que justifiquem ideias para seus campos de influência.

As questões sobre a produção de narrativas históricas como explicações da experiência do passado trazidas para o presente, com produção de sentido, e orientando o agir humano, emergem com o entendimento de que essa produção não está mais destinada apenas aos historiadores profissionais e que a epistemologia dessa produção narrativa não é a mesma que outros tipos de explicações narrativas.

Não se costuma acreditar cegamente nas histórias. Elas têm de ser narradas de forma tal que as dúvidas que surgem na luta pelo reconhecimento não cheguem a ser formuladas ou pelo menos venham logo a ser resolvidas pelas histórias no movimento de sua narrativa. (RÜSEN, 2001, p.87)

Falamos então de um uso público do passado que determina, em grande escala, a informação que chega para esta orientação. O uso público tem um papel importante na história, pois na contemporaneidade o acesso a todo tipo de informação é muito fácil.

Desta forma, tanto a produção quanto a recepção dessas informações fomentam base para ações na vida prática, suprimindo as carências de orientação e criando, por si, perspectivas de futuro que podem se tornar manobra de ideais políticos, sociais e econômicos.

A análise dos discursos midiáticos na construção de identidades tem caráter primordial na investigação. Conforme pesquisa de Luiz Fernando Cerri e Gonzalo de Amézola com professores e alunos

“(…) a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.” (2007, p.5)

Como referencial metodológico, partimos da Educação Histórica, que busca compreender as ideias históricas dos alunos através de um método investigativo que pensa alternativas didáticas que possam contribuir para a superação das formas de relação com o conhecimento predominante nas aulas de história. Esta metodologia trabalha com as categorias da aprendizagem histórica e da consciência histórica, cria uma forma de acessar as ideias históricas desses(as) alunos(as) extraídas das suas narrativas referentes a uma diversidade de temáticas voltadas para a aprendizagem histórica. Segundo Barca (2001, p.242), a Educação Histórica pretende

“... compreender os processos cognitivos do sujeito ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo interpretação de fontes) tem sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica...”

As investigações a partir da Educação Histórica surgem no Brasil no final da década de 1990 buscando possibilidades de resignificação do conhecimento em aulas de história. (SCHMIDT; GARCIA, 2006 p.11)

Neste processo, o aluno é entendido como agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e

organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais. (SCHMIDT; GARCIA, 2006 p.5)

Desta forma, a fonte principal desta pesquisa é formada pelas narrativas históricas produzidas pelo(a) aluno(a) no contato com os discursos públicos sobre África e população afro-brasileira. Estas narrativas serão produzidas através da elaboração de exercícios de cognição histórica, gerando assim as narrativas contendo as ideias históricas que iremos interpretar.

Trata-se de, primeiramente, criar exercícios de cognição que sejam capazes de acessar as ideias históricas dos(as) alunos(as), em segundo lugar, aplicar tais exercícios visando constituir fontes. Em terceiro lugar, interpretar e classificar tais ideias, tendo como referência os acúmulos já alcançados pela ciência histórica.

O mecanismo para essa coleta de narrativas é a aplicação de um instrumental de pesquisa onde os(as) alunos(as) respondem a um questionário e transmitam suas opiniões e posicionamentos acerca dos temas propostos.

Com a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre a história da África, via legislação, torna-se cada vez mais importante conhecer as ideias históricas dos sujeitos em situação escolar sobre essa temática.

Nos últimos anos, diferentes discursos têm circulado publicamente a respeito da história da África e do afro descendente. Nos interessa, sobretudo, os discursos que veiculam uma construção narrativa sobre a história do afro-brasileiro, e as recentes tentativas de desconstrução dos heróis e símbolos das lutas das populações afro descendentes na história do Brasil. Assim como, as discussões geradas a partir de visões específicas do passado em relação a esta temática.

Exemplos destas narrativas históricas podem ser encontrados, dentre tantas áreas, em discursos de líderes políticos e de jornalistas. São nesses debates e discursos que esta pesquisa se baseia para confecção do material de interpretação das consciências históricas dos estudantes.

Exemplo de uso público das narrativas históricas está em uma edição da revista *Veja* de 19 de novembro de 2008 na edição 2087, onde é reconstruída tanto a história do

herói da luta contra a escravidão, Zumbi dos Palmares, quanto do Quilombo dos Palmares, retratada até então como uma sociedade igualitária, com uso livre da terra e poder compartilhado. A revista monta um novo panorama, onde essa história seria incompatível com as circunstâncias históricas, pois no século XVII, não estavam consolidados os conceitos de liberdade e igualdade para europeus e africanos. Ao mesmo tempo, segundo a revista, Zumbi era um Rei Guerreiro que, assim como outros chefes quilombolas, tinha ele próprio escravos.

Dessa forma, nos interessa saber quais as ideias históricas dos alunos com relação à escravidão e à resistência das populações escravizadas? Como compreendem Zumbi dos Palmares?

Outro exemplo vem do meio político. Em março de 2010, num debate sobre a questão das cotas nas universidades públicas no Brasil, o então senador Demóstenes Torres, utilizou argumentos históricos para combater o projeto de cotas raciais. Segundo o então Senador, os africanos eram os principais responsáveis pelo tráfico transatlântico de escravos. Também afirma que as escravas negras não foram violentadas pelos patrões brancos, "isso se deu de forma muito mais consensual" o que "levou o Brasil a ter hoje essa magnífica configuração social". Continua, nos contando que no dia seguinte à sua libertação, os escravos "eram cidadãos como outro qualquer, com todos os direitos políticos e o mesmo grau de elegibilidade"¹.

Cabe-nos verificar o quanto esses discursos políticos estão influenciando a mobilização de consciência histórica nos sujeitos em situação escolar. Será que eles entendem que os negros foram os reais culpados pela escravidão no Brasil? E, a partir disso, compreendem que são os culpados por sua situação econômica hoje e por qualquer forma de discriminação contra eles? Como os(as) estudantes mobilizam o passado para pensar as questões das cotas raciais? Especificamente, relacionando o papel da escravidão e da miscigenação na sociedade brasileira.

Existem narrativas da ordem dos usos públicos da história, que produzem um determinado entendimento com relação às questões de raça no Brasil. Elas podem se tornar ferramentas de orientação temporal de um aluno, por exemplo, assim como os estudos acadêmicos e escolares.

¹ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u701790.shtml>

Todavia devemos pensar se as narrativas produzidas na cultura histórica supõem um conteúdo diferente das narrativas escolar e acadêmica.

Uma ideia histórica, quando trabalhada em sala de aula, deve ser sempre problematizada e desconstruída. Torna-se importante exercitar junto aos alunos o caráter investigador do historiador, para verificar a procedência das ideias, conceitos, eventos do passado e outros fatores presentes na narrativa, dentre outros aspectos importantes no ensino de história.

Depreendemos que algumas das ideias vinculadas aos usos públicos da história não possuem esse caráter de desconstrução. Elas já são veiculadas prontas, não têm o propósito do exercício do pensar historicamente, que o ensino de história deve proporcionar.

O conteúdo transmitido de maneira pronta para o consumo das massas implica em assimilação da ideia, de modo que os eventos e suas consequências já são postos como prontos. Mas na realidade, às vezes, ainda precisam de maior investigação.

Lembramos aqui que este trabalho tem como sua fonte as narrativas de sujeitos em situação escolar na qual estão em contato com os temas e conteúdos históricos aplicados em sala de aula, e ao mesmo tempo em que esses mesmos temas históricos estão sendo propagados por discursos e narrativas produzidas e veiculadas por outros pontos de reflexão e propagação de ideias históricas.

Em cada um desses meios de obtenção de conhecimento histórico são gerados modos de pensar historicamente, e os eventos do passado são narrados com diversas intenções históricas.

Um personagem histórico pode ser evidenciado nas construções narrativas por uma diversidade de campos de visão, como vimos acima nos discursos sobre o afro-brasileiro, onde o determinado tempo histórico deste personagem se reconstrói a cada ideia que se faça daquele tempo e na sua relação com o presente.

Apesar de uma produção histórica acadêmica também passar por um viés ideológico, o problema pode estar em submeter realidade à unilateralidade da interpretação histórica, comprometendo questões de universalidade, multi perspectivas sobre o tema e plausibilidade acadêmica.

Uma narrativa histórica acadêmica é resultado de uma pesquisa metodizada em padrões acadêmicos de produção, como o exemplo da crítica à fonte, onde essa construção narrativa liga-se aos fatos levantados e dão um significado ao passado.

O historiador, quando narra, seleciona as fontes em uma estrutura narrativa que organiza o tempo. Assim, organiza os documentos e usa do conteúdo factual retirado das fontes para produzir significação no tempo.

Ou seja, a narrativa funda o passado. E a vida prática humana necessita de garantias de experiências no passado. Desta mesma forma, como já vimos, outros profissionais fazem uso dessa narrativa para dar significado ao passado e reorganizar a vida prática humana.

Na seleção e organização da narrativa, o texto não fica livre de qualquer elemento ideológico. Opiniões políticas conscientemente formuladas, ideias de um grupo social específico, ou ainda, discursos de ódio em relação a outros grupos sociais estão presentes na produção da narrativa.

A análise da presença desses aspectos nas produções dos(as) alunos(as) que trazemos para este instrumental. São opiniões que mobilizam uma estrutura de pensamento e que orientam temporal e ideologicamente os sujeitos. O objetivo é entender como os(as) alunos(as) pesquisados(as) lidam com isso.

A interpretação do instrumental de pesquisa nos leva a reflexões sobre o tratamento ideológico que essas produções da cultura histórica, que auxiliam na orientação e na construção de identidade na vida prática, podem evidenciar.

Os usos públicos da história não são apenas discursos de viés ideológico liberal e conservador. São discursos que estão sendo produzidos fora da academia. Isso abrange grande número de produções de obras e ideias que envolvem eventos do passado e que mobilizam a memória histórica para construção de uma determinada ideia.

Falamos de jornalistas, advogados, líderes religiosos e uma vasta categoria de profissionais que fazem uso da história para produzir ideias no presente. Este uso pode ou não estar vinculado à produção metódica da história realizada academicamente.

Os historiadores produzem sentido ao presente a partir de construções do passado. Contudo temos visto que a reconstrução de histórias para produção de sentido

não é exclusividade do historiador, outros formuladores de ideias históricas fazem uso do passado.

Utilizamos, no instrumental de pesquisa, discursos provenientes dos usos públicos da história produzidos em outros campos intelectuais, com os quais existe uma pretensão de mobilização de ideias em favor de um determinado agir.

Isso não significa exatamente que entendemos essas narrativas como mentirosas, mas como histórias que foram reconstruídas a partir de eventos narrados pela história acadêmica.

Assim, um evento já disseminado na cultura histórica pode ser retoricamente reconstruído com propósito de criar ou dar força a uma determinada ideia. Tratando das relações raciais, essa ideia pode supor uma ação de eliminação ou de evidenciamento de relações de opressão. Pode, ainda, recriar novas estruturas de orientação temporal. Ou seja, pode ser uma ferramenta para mobilização de consciência histórica.

No instrumental podemos verificar isso. A construção narrativa se baseia em eventos e teorias que, hoje, já não possuem plausibilidade acadêmica. Porém, são utilizados como força de um argumento histórico. É o caso do mito da “democracia racial”. Ideia usada no discurso argumentativo utilizado no instrumental com alunos(as) adeptos desta ideia.

Em uma das narrativas dos(as) alunos(as) podemos destacar a seguinte fala: “... *não sei muito a respeito da miscigenação, mas creio que não aconteceu dessa forma ‘forçada’ mas sim de uma forma mais calma...*”

A narrativa, baseada na reconstrução do evento histórico, onde não existiram estupros de descendentes africanos por parte de descendentes de europeus, e na noção de miscigenação que decorre dessa interpretação dos eventos históricos, remonta a ideia de que a sociedade, já naquela época, vivia em harmonia racial.

Discursos podem tomar o específico pelo geral e vice versa. Um argumento contido no questionário que usa eventos históricos sobre o tráfico negreiro, conclui que africanos enviavam africanos para o trabalho escravo na América e generaliza o processo, minimizando a participação europeia no tráfico africano. Observamos que, quando aprofundado, pode-se ver que a conclusão se torna problemática.

A narrativa com a qual esse(a) aluno(a) tem contato nesse argumento monta uma lógica na qual *Africanos enviaram africanos para o Brasil... Não culpem os brancos por isso*. Então agora o sujeito pesquisado lida com o seguinte problema: A escravidão no Brasil teve mesmo um aspecto racial? É uma construção narrativa que pode estar trazendo a ideia de que a escravidão moderna africana não teve aspectos raciais envolvidos.

Veremos sobre esses tópicos de análise do trabalho neste capítulo, envolvendo temáticas da escravidão e da mestiçagem brasileira, além de visões conflitantes sobre Palmares e Zumbi, buscando compreender os usos da cultura histórica para fins de produção de sentido, a partir da temática da história do afro brasileiro.

Para exposição das ideias que compõem este trabalho propusemos a divisão do mesmo em 3 capítulos.

No primeiro capítulo vamos explicar detalhadamente o instrumental de pesquisa que nos proporcionou coletarmos a fonte principal deste trabalho: as narrativas históricas produzidas pelos sujeitos em situação escolar.

Outro fator importante que também destinamos para esta primeira parte do trabalho é um aprofundamento sobre as discussões suscitadas a partir dos discursos que separamos para este instrumental de pesquisa.

Esses discursos fazem uso de eventos do passado buscando orientar formas de estruturar o tempo na relação entre passado e presente, vinculando-se as correntes de interpretação histórica em temas da história do afro brasileiro, como em posicionamentos sobre escravidão africana no Brasil, sobre miscigenação brasileira. Ainda, a análise desses conceitos vinculados a questões do presente, como as discussões sobre cotas raciais em universidades públicas e a implementação de programas educacionais de incentivo ao estudo da história da África.

Nossa hipótese é de que esses discursos tem sua produção vinculada as correntes de interpretação histórica que visam anular as relações de opressão racial histórica, possuem grande veiculação e são de fácil acesso e de grande poder de influência para esses(as) estudantes pesquisados.

No segundo capítulo trataremos da primeira categoria de análise que pensamos para este trabalho: a interpretação de consciência histórica dos sujeitos pesquisados.

Para isso traremos as interpretações realizadas a partir das narrativas produzidas por esses sujeitos ao responderem o exercício 01 do Instrumental de pesquisa que lhes foram aplicados.

A temática trabalhada junto aos estudantes está em torno da história do afro brasileiro. Os eventos relatados remontam posicionamentos que partem de determinadas noções sobre conceitos históricos ligados a esta temática, como o processo de miscigenação e escravidão africana no Brasil.

A proposta de mobilização de consciência histórica neste trabalho de pesquisa se dá no processo de avaliação dessas noções conceituais inseridas nos relatos de eventos do passado e postos em relação com questões do presente. O que ocorre é que os sujeitos pesquisados se orientam temporalmente sobre esses eventos para construir suas respostas e posicionamentos sobre as questões levantadas.

Desta forma, temos uma questão sobre o sistema de cotas raciais e um conjunto de ideias que remetem a uma construção histórica, que passa pelas noções de escravidão e miscigenação no Brasil, que são base do posicionamento que os sujeitos pesquisados irão se deparar. As respostas desses sujeitos será uma construção que envolverá a noção de tempo, a relação entre passado e presente, a intenção desses sujeitos no agir, a relação com o tempo constituído pelos discursos que os levaram a pensar e as noções conceituais que esses discursos propõem.

O resultado disso se mostra em diferentes modos de pensar o tempo e a relação passado-presente. Por exemplo, uma concepção de passado desconexa de continuidade ou relações lineares, ou ainda, uma percepção de um presente que ainda é o passado. Essas e tantas outras concepções interpretadas nas narrativas dos(as) estudantes pesquisados(as) estruturam diferentes visões de mundo, formas de agir na vida prática e posicionamentos sobre questões que surgem para esses sujeitos, como a relação com as ideias sobre opressão racial histórica.

Por fim, no terceiro capítulo aprofundaremos na segunda categoria de análise do trabalho de pesquisa nas narrativas dos sujeitos pesquisados: a atribuição de plausibilidade nas narrativas históricas por parte desses sujeitos. No mesmo processo de interpretação das narrativas, procuraremos agora os elementos narrados pelos sujeitos

pesquisados que validem ou não as ideias e posicionamentos que eles estão tendo contato nos discursos presentes no exercício 02 do Instrumental de pesquisa.

Pretendemos para esta análise, identificarmos as categorias de pertinência mobilizadas por parte dos(as) alunos em relação aos discursos dos usos públicos da história a partir dos elementos que os(as) fazem definir as construções históricas que tem contato como verdadeiras ou não, verificando se é possível uma determinada construção narrativa, que use de eventos do passado para referendar questões no presente.

Desta forma, verificaremos como os sujeitos pesquisados lidam com os discursos na relação com a fonte histórica, com os conteúdos factuais e com a experiência do passado que o discurso traz. Também, a significância que esses discursos possam produzir na vida prática dos sujeitos pesquisados e a relação que eles mobilizam com as ideias e os conceitos históricos presentes nos discursos. Ainda, amarrando o conteúdo factual e a sua significância, queremos verificar a produção de sentido dos discursos dos usos públicos da história na vida prática desses sujeitos.

CAPÍTULO 1- INSTRUMENTAL E ANÁLISE DOS DISCURSOS DO INSTRUMENTAL

O presente capítulo trata, primeiramente, de uma explicação do instrumental de pesquisa através do qual foi coletada a fonte principal deste trabalho: as narrativas produzidas pelos sujeitos em situação escolar. Ainda neste capítulo, trataremos dos discursos dos usos públicos da história presentes no instrumental de pesquisa, com um estudo teórico sobre esta categoria de análise. Finalizando o capítulo, apresentamos discussões sobre os conceitos de escravidão e miscigenação brasileira, trazidos pelo instrumental.

Através de dados estatísticos, coletados a partir das narrativas que os(as) alunos(as) produziram, abordaremos os pontos de interpretação desta fonte por todo o trabalho de pesquisa, indicaremos os elementos produzidos pelos(as) alunos(as) que permitem investigarmos os fatores que compõem o que propomos ser a estrutura de análise deste trabalho. Tratamos da mobilização de consciência histórica dos sujeitos pesquisados e a atribuição de plausibilidade sobre a narrativa histórica por parte desses(as) alunos(as).

Importante ainda, neste momento introdutório de demonstração da interpretação do instrumental de pesquisa, esclarecermos sobre a problematização na qual se baseia a pesquisa. Esse problema é tomado aqui como a luz que vai direcionar a interpretação de nossa fonte. É com base no problema que vamos buscar respostas nas narrativas.

Antoine Prost mostra a importância do *problema* na pesquisa, quando afirma que sem o questionamento, o historiador fica desorientado por desconhecer o seu objeto e o lugar de suas buscas. (2008 p.71)

Jörn Rüsen, ao tratar da mesma questão, diz que a pergunta que se faz para a fonte auxilia no processo de contato com esse documento. Ele afirma que “as perguntas pré-formulam as respostas das fontes”, de modo que a pesquisa se torne o trabalho de responder empiricamente às perguntas históricas. (RÜSEN, 2007 p.105)

A pergunta na qual se baseia esta pesquisa é: que estrutura de consciência histórica é mobilizada por sujeitos em situação escolar quando eles são confrontados com discursos disseminados na cultura histórica (extra científica e escolar), relacionados às temáticas e conceitos específicos sobre história da África e da população afro brasileira, tais como o debate sobre cotas raciais, ou ainda, os conceitos

de escravidão e miscigenação? E quais os elementos que tornam plausíveis ou não tais discursos?

A exposição, tanto da mobilização de consciência histórica dos sujeitos pesquisados e a atribuição de plausibilidade sobre a narrativa histórica que esses mesmos apresentam, se estenderá pelos outros capítulos deste texto. Destinamos para este primeiro capítulo nossas análises sobre os discursos que compõem o instrumental de pesquisa, situando-os nos usos públicos da história e os vínculos interpretativos desses discursos.

Primeiramente, apresentaremos o material que nos permitiu acessar a mobilização de consciência histórica dos sujeitos pesquisados:

Construção e Aplicação do Instrumental de Pesquisa O instrumental de pesquisa

Escola: _____

Nome (opcional): _____ Idade: _____

Série/Turma: _____ Etnia/Cor (opcional): _____

EXERCÍCIO 01

Imagine que você está debatendo com um amigo sobre Cotas Raciais nas Universidades Públicas. Ele, ao discordar das Cotas, apresenta os seguintes argumentos abaixo:

Argumento 01

Dizem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil. Isto não é verdade. Todos nós sabemos que a África forneceu escravos para a América. Lamentavelmente. Não deveriam ter chegado aqui na condição de escravos. Mas chegaram. Até o princípio do século 20, o escravo era o principal item de exportação da pauta econômica africana. Os próprios africanos se escravizaram, não culpem os brancos por isso.

Argumento 02

Dizem que a miscigenação no Brasil, a mistura entre negros, brancos e índios se deu de forma forçada. Isso não é verdade. Nós temos uma história tão bonita de miscigenação. Fala-se que as negras foram estupradas, mas Gilberto Freyre, um estudioso que é hoje renegado, mostra que isso se deu de forma muito mais consensual e harmoniosa.

Ao pedir sua opinião, você terá que respondê-lo.

Elabore a sua resposta, defendendo ou discordando dos dois argumentos por ele apresentados.

Escola: _____
 Nome: _____ Idade: _____
 Série/Turma: _____ Etnia/Cor (opcional): _____

EXERCÍCIO 02

Observe as narrativas abaixo:

“... Os novos estudos sobre Palmares concluem que o quilombo, situado onde hoje é o estado de Alagoas, não era um paraíso de liberdade, não lutava contra o sistema de escravidão nem era tão isolado da sociedade colonial quanto se pensava. O retrato que emerge de Zumbi é o de um rei guerreiro que, como muitos líderes africanos do século XVII, tinha um séquito de escravos para uso próprio. ‘É uma mistificação dizer que havia igualdade em Palmares... Zumbi e os grandes generais do quilombo lutavam contra a escravidão de si próprios, mas também possuíam escravos.’” (com adaptações)

Fonte: Revista Veja, edição 15/11/2008 http://veja.abril.com.br/191108/p_108.shtml

“Palmares. Esse nome ainda provoca calafrio em alguns racistas. Mas enche de orgulho os afro-brasileiros conscientes, porque foi grandiosa sua realização. O maior dos quilombos, o terror dos latifundiários, o pesadelo dos senhores de escravos... O quilombo de Palmares era a união de várias aldeias quilombolas que totalizavam mais de 20 mil moradores. A mesma população de Salvador, a capital do Brasil na época. O governo colonial enviou diversas expedições militares. Foram todas derrotadas.” Fonte:

Schmidt, Mario. Nova História Crítica, 2011 p.195 (Manual didático)

Nas duas narrativas temos posicionamentos diferentes sobre a história do Quilombo de Palmares. Qual delas te parece mais plausível? Ou seja, se você precisasse se posicionar em relação à história de Palmares, qual dessas narrativas iria melhor te ajudar? A primeira, a segunda, as duas ou nenhuma delas? Não esqueça de escrever o motivo de sua escolha.

Instrumental de Pesquisa – Exercício 2

Construção do Instrumental:

O instrumental de pesquisa foi aplicado para alunos(as) de três instituições de ensino nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio, na cidade de Goiânia, a saber, CEPAE da Universidade Federal de Goiás, Colégio Estadual Arco Íris, e Colégio Estadual Cora Coralina.

Na primeira, foram duas turmas de 9º ano do ensino fundamental e duas turmas de 2º ano do ensino médio. Na segunda instituição, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi realizado instrumental com alunos EJA no 2º ano do ensino médio. Na terceira, em turmas de 9º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio.

As idades dos(as) estudantes participantes da pesquisa variam entre adolescência e idade adulta. A diversidade etária permite compreender se existem, e quais seriam as diferenças do processo de mobilização de consciência histórica em relação a este quesito.

Dentro das turmas não há grande variação de idade entre os(as) estudantes. A exceção é a turma de EJA, onde os(as) alunos(as) possuem idades mais variadas. As narrativas, em sua quase totalidade, estão neste trabalho identificadas pelas idades, e quando necessário, pela turma.

No CEPAE-UFG e no Colégio Estadual Cora Coralina, nas turmas de 9º ano, a maioria dos alunos e das alunas encontram-se entre 13 e 15 anos, com alguns poucos sujeitos pesquisados com 16 e 17 anos.

Nesses mesmos colégios, nas turmas de 2º ano, as idades são de 15 a 17 anos, com poucos sujeitos pesquisados com 18 e 19 anos. No EJA, os sujeitos participantes da pesquisa tinham entre 18 e 46 anos.

O instrumental de pesquisa se realizou com a aplicação de um questionário, empregado em todas as turmas com o mesmo tempo máximo de resposta por turma, o equivalente a uma hora/aula cedida por um professor da turma, que acompanhou a ação.

Cumprindo com o exigido pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás - UFG, os sujeitos participantes da pesquisa, assim como os seus respectivos responsáveis, no caso de alunos(as) menores de idade, foram informados sobre possíveis riscos, apesar de pequenos, que a pesquisa poderia proporcionar.

Por tratar-se de um questionário que envolve temáticas ligadas à história do afro brasileiro e também por veicular discursos do uso público que suscitam o racismo, a discriminação e a opressão racial, o questionário, de alguma forma, poderia vir a causar reações como desconforto emocional, angústia ou constrangimento ao lidar com tais temas e questões.

O instrumental de pesquisa possui dois exercícios. Para confecção destes exercícios escolhemos, no exercício 01, dois discursos produzidos nos usos públicos da história, e, no exercício 02, duas narrativas que se contrapõem uma à outra no exercício de reconstrução de uma história.

No exercício 01, o aluno ao responder o questionário é levado a participar de um debate sobre cotas raciais. Nesse debate são fornecidos ao aluno dois argumentos que justificariam o posicionamento de uma pessoa que se mostra contrária ao sistema de cotas raciais. São estes os argumentos:

Argumento 01

Dizem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil. Isto não é verdade. Todos nós sabemos que a África forneceu escravos para a América. Lamentavelmente. Não deveriam ter chegado aqui na condição de escravos. Mas chegaram. Até o princípio do século 20, o escravo era o principal item de exportação da pauta econômica africana. Os próprios africanos se escravizaram, não culpem os brancos por isso.

Argumento 02

Dizem que a miscigenação no Brasil, a mistura entre negros, brancos e índios se deu de forma forçada. Isso não é verdade. Nós temos uma história tão bonita de miscigenação. Fala-se que as negras foram estupradas, mas Gilberto Freyre, um estudioso que é hoje renegado, mostra que isso se deu de forma muito mais consensual e harmoniosa.

A proposta do exercício é fazer o aluno entrar nesse debate. É solicitado que ele se posicione em relação aos argumentos demonstrando a sua opinião em relação ao debate.

Neste exercício, o aluno é levado a pensar sobre uma questão em debate no presente, que é a discussão em torno de cotas raciais nas universidades públicas partindo destas duas proposições argumentativas sobre o tema, produzidas com uso de eventos do passado.

Existe um diálogo entre passado e presente na atividade. O tema das cotas raciais é atual e gera posicionamentos a partir do tema em si, no presente. Porém pode ser relacionando aos argumentos que remetem ao passado.

Optamos por não incluir uma argumentação favorável ao sistema de cotas. O debate sobre esse tema ficaria assim a cargo do(da) aluno(a), posicionando-se contra ou a favor dos argumentos, mas com liberdade de argumentar de acordo com suas próprias formulações críticas perante os discursos com os quais tem contato. Ou seja, ele(a) vai lidar com situações de concordar ou discordar dos argumentos e do posicionamento.

Desta forma, a confecção deste exercício propõe que a relação não seja entre dois argumentos contrários, onde o(a) aluno(a) precise entrar no debate tomando partido, mas argumentos contra os quais ele(a) precise de um posicionamento crítico, de forma contra argumentativa, ou então, que complemente a ideia do discurso ao qual foi exposto, caso ele(a) concorde com os argumentos apresentados.

Sobre o posicionamento referente ao sistema de cotas raciais, a intenção é realizarmos uma estimativa do posicionamento dos(as) alunos(as) sobre esse tema na pesquisa e também interpretarmos as vias de raciocínio que o(a) levaram à definição na justificativa de tal posicionamento. Mais ainda, como veremos, pretendemos também perceber o modo como o aluno mobiliza argumentos históricos para se posicionar diante de um tema do presente.

Não foi especificada a referência das falas do argumentador. Isto se fez por entendermos que a fonte do argumento poderia exercer influência no posicionamento. Para esta situação específica, gostaríamos que os alunos defrontassem apenas com as ideias, e com isso, o contato que o(a) aluno(a) tem é apenas com o argumento e não com a pessoa que pronunciou o discurso. Assim, o(a) aluno(a) é levado(a) a interpretar a ideia e não a pessoa.

Pretendemos, dessa forma, analisar como o(a) aluno(a) demonstra os aspectos de plausibilidade no contato específico com as ideias dos argumentos; se esse(a) aluno(a) concorda ou não com a ideia com a qual está tendo contato e que elementos ele(a) levanta ao concordar ou discordar da ideia.

Outro aspecto de fundamental importância é a interpretação da mobilização de consciência histórica presente nas narrativas desses(as) alunos(as) no contato com a relação temporal estipulada nos argumentos do conjunto do exercício.

Os eventos históricos mencionados nos argumentos e o debate atual sobre a questão das cotas raciais provocam o(a) aluno(a) a pensar a relação passado-presente na construção de sua resposta, o que nos auxilia a investigar como esse(a) aluno(a) interpreta o passado, o presente e a relação passado-presente, permite verificarmos a relação entre suas intenções do agir no presente e como mobilizam o passado para justificar tais intenções.

Os argumentos presentes no primeiro exercício foram retirados de uma fala do então senador Demóstenes Torres, no ano de 2009, em um debate sobre a

implementação de sistemas de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. As falas do então senador não são referenciadas e também não são utilizadas em sua totalidade, ou seja, trouxemos para o instrumental apenas parte da sua fala durante o discurso, e os(as) estudantes não sabem de quem se tratam as ideias que estão tendo contato.

Desde pelo menos o ano de 2004, esse debate já vigora no Brasil, por conta da implementação do sistema de cotas raciais pela UnB, neste mesmo ano. Mas em 2009 o debate em uma comissão do senado brasileiro traz à tona uma série de argumentos, prós e contrários ao sistema de cotas raciais, que já vinham sendo formulados desde pelo menos o ano de 2004. Daí um dos fatores que torna importante o uso desses argumentos.

Outro fator de importância é que os trechos levados ao instrumental de pesquisa expressam ideias comuns a uma corrente interpretativa da história sobre os temas e conceitos ligados à história do afro-brasileiro. Os argumentos utilizados usam o passado das relações raciais brasileiras para fundamentar intenções do agir no presente.

No segundo exercício do questionário o(a) aluno(a) participante é levado(a) a posicionar-se com relação a duas narrativas que versam sobre a história de Palmares. Uma das narrativas é produzida pela revista *Veja*, que, no exercício, entra em uma espécie de confronto com a segunda narrativa sobre o mesmo tema, apresentando outra visão dos eventos históricos relatados.

A primeira narrativa é a da revista:

... Os novos estudos sobre Palmares concluem que o quilombo, situado onde hoje é o estado de Alagoas, não era um paraíso de liberdade, não lutava contra o sistema de escravidão nem era tão isolado da sociedade colonial quanto se pensava. O retrato que emerge de Zumbi é o de um rei guerreiro que, como muitos líderes africanos do século XVII, tinha um séquito de escravos para uso próprio. “É uma mistificação dizer que havia igualdade em Palmares... Zumbi e os grandes generais do quilombo lutavam contra a escravidão de si próprios, mas também possuíam escravos”. (VEJA, 2008).²

A segunda narrativa é a do livro didático:

Palmares. Esse nome ainda provoca calafrio em alguns racistas. Mas enche de orgulho os afro-brasileiros conscientes, porque foi grandiosa sua realização. O maior dos quilombos, o terror dos latifundiários, o pesadelo dos senhores de escravos... O quilombo de Palmares era a união de várias aldeias quilombolas que totalizavam mais de 20 mil moradores. A mesma população de Salvador, a capital do Brasil na época. O governo colonial enviou diversas expedições militares. Foram todas derrotadas. (SCHMIDT, 2011, p.195)

²Disponível em: http://veja.abril.com.br/191108/p_108.shtml

Nesse exercício optamos por fazer o debate argumentativo em torno das narrativas, trabalhando assim, dois polos interpretativos opostos, duas construções históricas com visões diferentes sobre uma mesma experiência histórica.

Nossa expectativa é a de que, no contato com essas narrativas históricas, o(a) estudante apresente, na resposta, ideias sobre a relação com o passado no tema proposto. Que pense e exponha sobre o que pensa a respeito de Palmares e Zumbi, apropriando-se de uma das duas narrativas ou, de outra forma, elaborando seus próprios argumentos históricos. A intenção é verificar como pensam a produção dessas narrativas.

Nesse exercício, a referência é explicitada. A partir disto, podemos tomar outros parâmetros que serão colocados para a interpretação dos(as) alunos(as). Agora será possível problematizar essas fontes, o que pretendemos que sejam elementos chave na proposição de plausibilidade junto às narrativas.

Da mesma forma que no exercício 1, as narrativas estão lidando com eventos históricos. Isso permite que possamos interpretar a partir dessas relações temporais que os alunos têm contato, a mobilização de consciência histórica gerada por eles.

Ainda, o exercício proporciona o contato com a história de Palmares e de Zumbi a partir de dois campos de visão distintos. A saber, o livro didático com a ideia de um “Zumbi guerreiro”, e a ideia da revista de um “Zumbi escravista”, permite verificarmos as noções de verdade histórica a partir desse confronto.

Importante frisarmos que não é interesse da pesquisa interpretar se o(a) aluno(a) possui delimitações de esquerda ou de direita política, econômica ou social. Visamos compreender como eles interpretam as ideias sobre relações raciais históricas e se esse aluno leva em consideração tais relações para orientação temporal sobre tal temática.

Os(As) alunos(as) pesquisados(as) depararam-se com discursos que são reconstruções históricas. Para responder o questionário, esses(as) alunos(as) usam tanto do conhecimento histórico advindo da cultura histórica. Os(As) alunos(as) podem ou não reproduzir nas suas respostas algumas ideias contidas nos discursos com os quais têm contato a partir do questionário.

Tomamos o cuidado de não trabalhar os discursos e as narrativas do instrumental como verdades absolutas. São pontos de articulação narrativa com os quais o(a) aluno(a) é posto em contato. Quando o sujeito pesquisado narra sua ideia tratando

essas narrativas e discursos como verdades absolutas, cabe a nós investigarmos os mecanismos apresentados por esses sujeitos que sustentam a noção de verdade histórica. Veremos isso no decorrer deste trabalho.

A proposição de respostas do questionário é livre, assim como nos propusemos a não prender a nossa interpretação a caminhos padronizados. Tanto o posicionamento perante os discursos quanto a construção das narrativas passaram pelas escolhas dos(as) escolares.

Interpretação do Instrumental

A metodologia de aplicação e interpretação do questionário segue os parâmetros identificados e já amplamente divulgados nos trabalhos de educação histórica.

A investigação realizada por meio da aplicação de questionário visa compreender, com base na produção narrativa dos sujeitos pesquisados, como se dá a mobilização de consciência histórica deles. E, também, como os(as) estudantes, no contato com os discursos produzidos pelos usos públicos da história, tratam a questão da plausibilidade desses discursos.

Procuramos interpretar por meio das narrativas dos(as) alunos(as) como eles(as) lidam com ideias sobre relações raciais históricas, partindo de uma narrativa extra acadêmica e extra escolar.

Nesse trabalho, as categorias tipológicas estipuladas por Jörn Rüsen (2011) na interpretação da consciência histórica são pensadas a partir de outras categorias que relacionam a questão da mobilização de consciência histórica com os eventos e conceitos da história do afro-brasileiro.

A interpretação na técnica de investigação das tipologias da consciência histórica em Jörn Rüsen envolve a mobilização temporal na vida prática. Também aqui, os eventos e os posicionamentos dão base para interpretação de como é mobilizado o tempo para orientação na vida prática.

Rüsen (2011, p.51) usa a história das famílias Maclean e Maclonish, onde cada tipo de posicionamento assumido pelo sujeito sobre a história significa um tipo de mobilização de consciência histórica. Neste trabalho, usamos a relação de eventos e

conceitos sobre as relações raciais. São dois modelos diferentes para categorização dos resultados de interpretação. Mas em ambos podemos investigar a forma com a qual o sujeito interpreta o tempo, mobilizando o passado para orientar sua intenção do agir no presente.

Para este trabalho, classificamos as narrativas a partir de elementos narrados pelos(as) alunos(as) que estão ligados à maneira com a qual esse(a) aluno(a) lida com os eventos e os conceitos históricos apresentados.

Desta forma, a narrativa desses sujeitos em situação escolar realiza uma determinada relação temporal que envolve o presente e o passado. A partir disso, podemos entender que eles mobilizam consciência histórica ao lidar com o discurso e ao se posicionar criticamente perante ele. Assim o fazem porque relacionam a informação adquirida nos discursos ao arcabouço de conhecimento histórico sobre o tema que eles(as) possuem, e isso os(as) leva a concordar ou discordar do argumento ao qual foram expostos.

O mesmo ocorre no caso de narrativas de alunos (as) que não relacionam presente e passado, seja se referindo apenas ao debate sobre o presente (cotas raciais), seja se remetendo apenas à argumentação do passado (escravidão e miscigenação). Ainda assim, em todos esses casos, existe mobilização de consciência histórica.

Isso porque esse(a) aluno(a) orientou-se temporalmente para buscar uma solução para a vida prática. Ele(a) criou uma determinada relação com o tempo (mesmo quando não relaciona passado com presente) e se posicionou a partir desse entendimento do tempo que construiu, seja a partir de negação dos discursos ou seguindo esses discursos.

Na relação específica com os eventos, conceitos e ideias sobre as relações raciais históricas, relatados nos discursos, esses(as) alunos(as) interpretam para “julgar” se há ou não noções de verdade naquilo que lhes é posto.

Especificamente, as relações raciais históricas estão vinculadas à ideia de opressão racial presentes nas construções narrativas, nos discursos e argumentos do instrumental de pesquisa. Essas ideias serão especialmente detalhadas no decorrer deste trabalho, pois elas servem de base para compreendermos a estrutura temporal ligada a história do afro-brasileiro que é mobilizada pelos(as) estudantes.

Para fins de explicação do método de interpretação das narrativas de alunos(as) que realizamos neste instrumental, os discursos que eles(as) têm contato, reconstroem eventos do passado (relação social em Palmares) e apresentam conceitos históricos (escravidão; miscigenação). Na reconstrução desses eventos, há uma reconstrução das relações temporais. Ou seja, é um passado que está sendo posto em vigência no presente. Assim, ao reconstruir o tempo é reconstruída toda uma cadeia de relações sociais.

Os(As) alunos(as) pesquisados(as), em contato com essa gama de reconstruções, estabelecem parâmetros entre as reconstruções temporais e as relações sociais que acessaram; e as próprias noções de passado e intenções no presente que possuam.

É possível que o(a) aluno(a) elimine a ideia das relações de opressão racial no passado e/ou no presente, ou as evidencie no passado e/ou no presente.

Podemos afirmar que a forma que o(a) aluno(a) compreende os eventos do passado e a própria forma de lidar com o tempo o(a) influenciará no seu posicionamento no presente. Vejamos a seguinte narrativa:

“Os negros foram escravizados sim, se isso fosse ‘mentira’, creio eu que hoje em dia não teria preconceitos contra negros. Em relação as cotas acho que é desigual e injusto, pois cor de pele não define nada.”

Esta narrativa trata de uma conexão entre o passado e o presente. O passado da escravidão produz consequências ainda hoje, o racismo. Se não tivesse tido no passado a escravidão, não haveria hoje preconceitos contra negro. Porém, o fato de reconhecer essa conexão entre a escravidão (passado) e o racismo do presente não implica em reconhecer como obrigatória a solução apresentada (as cotas). As cotas não são avaliadas na narrativa como resposta ao problema histórico (a escravidão e suas consequências no presente). Ao contrário, ela é julgada como afirmação deste mesmo problema histórico. Ao ter como ponto de partida a existência do preconceito, ela se estrutura com base no próprio preconceito.

Ao dizer “cor de pele não define nada” a narrativa argumenta do ponto de vista ideal, não deveria definir nada. Deste modo, existem aqueles que não percebem a existência de um problema histórico. Outros que reconhecem o problema histórico, mas

não relacionam as cotas como reparação deste problema. É como se as cotas, longe de reparar, reforçasse o problema histórico.

No instrumental de pesquisa foram apresentados para os(as) alunos(as) discursos narrativos que propunham ideias em relação à temática da história do afro-brasileiro. Em cada uma dessas ideias históricas com as quais os discursos foram formulados, existe relação com o arcabouço da produção de conhecimento do passado em tal temática.

Falamos aqui dos usos do passado que são utilizados para defender posições no presente. São interpretações que revisam o passado reconstruindo apreensão de sentido e respondendo a carências de orientação temporal que as mudanças da experiência no tempo geram.

Os usos públicos da história nas temáticas presentes no instrumental de pesquisa:

As ideias históricas presentes nos discursos do instrumental de pesquisa se pretendem estruturar em base argumentativa para o posicionamento sobre cotas raciais; a noção de escravidão e de miscigenação; o campo de visão e compreensão da história de Palmares e de Zumbi. Essas ideias não são isoladas e descontextualizadas, mas fazem parte de uma corrente interpretativa que vai pensar a questão racial em diversos temas, inclusive naqueles que estão contemplados no instrumental.

O debate principal que o instrumental de pesquisa leva aos sujeitos pesquisados é sobre a questão das cotas raciais. A partir dele é que introduzimos argumentos (baseados em argumentações reais contra o sistema de cotas raciais) que remetem a outros temas históricos.

Iniciativas como essa das cotas raciais ou da implementação de leis, a exemplo da lei 10.639/2003, que regulamenta o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, são vitórias políticas das ações afirmativas.

Essas ações afirmativas:

“definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de

compleição física'. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar.” (Mec/Unesco, 2007. p8)

Destacamos, nessa ideia, uma interpretação social histórica. Para os seus formuladores, a ação afirmativa é um mecanismo de luta contra desigualdades sócio raciais do presente. Tais desigualdades, porém, são percebidas a partir de uma interpretação do passado. A ideia é de um passado de opressão, um presente desigual e a solução a partir de mecanismos de reparação histórica.

As lutas travadas pelos setores sociais que constituem essas ideias históricas são lutas no campo político e também no campo do uso do passado. Uma batalha de memórias onde o historiador nem sempre é protagonista.

Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2010) contribuem nessa discussão com a ideia do *dever de memória* voltado para a temática desses usos do passado e do direito de reparação histórica presente nas ações afirmativas e entendem como uma: “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.” (2010 p.21-22)

O fundamento do uso do passado é para referendar algo no presente. Ninguém constrói história sem sentido, nem historiadores profissionais e nem quem quer que esteja usando a história. E o sentido da história está no presente.

Dessa forma, a luta por aquisição de direitos e reparação histórica está ligada a demandas dos movimentos negros no decorrer dos anos, e que realizam uma determinada leitura do passado e é desse movimento que surgem as ideias de resposta/reparação/reconhecimento/valorização/ressarcimento.

Verificamos no texto das diretrizes curriculares nacionais um exemplo de interpretação do passado que geram ideias como as levantadas acima. No documento, essas mesmas ideias são utilizadas pelo conselho nacional de educação como justificativa para implementação da Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. Em um texto de 2013 concluem:

“A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para

grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.” (CNE/DCN, Ministério da Educação, 2013, p. 133)

As discussões sobre as ações afirmativas voltadas para os usos do passado escravista no Brasil, apresentam (ABREU, MATTOS, DANTAS, 2010):

- O legado da escravidão e as relações raciais no Brasil;
- Os significados da memória da escravidão e da sociedade escravista no Brasil de hoje;
- O papel da história da validação de ações políticas e culturais de caráter afirmativo;
- A legitimidade do historiador em intervir no julgamento sobre eventos do passado que possam justificar ou não, no presente, os direitos de grupos sociais, os deveres da memória e as políticas afirmativas;

As relações entre conhecimento histórico, leituras políticas do passado e formação de memórias coletivas estão em jogo, pois

não se trata de fazer uma história dos debates realizados, mas de buscar perceber como e quando o conhecimento histórico foi acionado como instrumento político nos confrontos públicos em torno do passado e do enquadramento de uma determinada memória coletiva – no caso, a memória da escravidão no país e seus significados. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2010, p.29)

Os sujeitos em situação escolar alcançados no nosso trabalho de pesquisa participam efetivamente desses debates públicos. Eles estão em contato com o conhecimento histórico produzido a partir das interpretações do passado promovidas pelos grupos, como no exemplo das diretrizes curriculares nacionais que levam esses temas e discussões para as salas de aula.

Temos visto no decorrer do trabalho com o instrumental de pesquisa que esses(as) estudantes, nos posicionamentos narrativos sobre as noções que envolvem os temas sobre o afro brasileiro, usam da diversidade de interpretações do passado das quais tratamos neste capítulo.

O mesmo processo ocorre em relação ao sistema de cotas raciais. Existe um debate público entre forças políticas e diversos grupos que usa de interpretações do

passado para justificar o posicionamento no presente. Desse debate surgem ideias veiculadas na sociedade através das diversas instituições envolvidas.

O debate sobre cotas raciais está sempre na pauta de discussões na sociedade. A partir desse debate, diversos setores sociais estruturam interpretações do passado para justificar os posicionamentos. Instituições, políticos, jornalistas, acadêmicos, alunos, professores e uma diversidade de pessoas estão pensando sobre os fatores que validam ou não o sistema de inclusão de alunos de origem negra nas instituições públicas de ensino superior ou no serviço público.

Exemplificamos aqui a interpretação histórica construída por grupos favoráveis à implementação do sistema de cotas raciais através da justificativa que a Universidade de Brasília, a primeira universidade pública brasileira a implementar o sistema em junho de 2004, utilizou para tal intento. Para a UnB,

(...) as Cotas existem porque a universidade brasileira é um espaço de formação de profissionais de maioria esmagadoramente branca. Ao manter apenas um segmento étnico na construção do pensamento dos problemas nacionais, a oferta de soluções se torna limitada. (COTAS, UnB, disponível em: <alunoestrangeiro.unb.br/BR/formas-de-ingresso/20-portugues/formas-tradicionais-de-ingresso/83-cotas>)

A instituição entende, ainda, que “as políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra têm como objetivo o enfrentamento de um quadro de desigualdades raciais, reconhecido pelo Estado brasileiro e observado na UnB.”³

Oliva e Felice (2012) complementam essa ideia afirmando que o sistema de cotas ajudou uma grande parte da população a levantar questões sobre a identidade nacional, sobre o mito fundador e sobre diversidades identitárias.

Essas ações afirmativas, como as cotas raciais e a lei de regulação da Educação Étnico Racial no Brasil são frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores e intelectuais, da análise de técnicos em educação e do comprometimento de alguns parlamentares (2012).

Em seguida traremos para a pesquisa o debate de ideias históricas sobre a questão do negro, onde de um lado há ideia de emancipação da população afro-brasileira traduzidas em ações afirmativas, e de outro, a interpretação histórica que

³COTAS, UnB, disponível em: alunoestrangeiro.unb.br/BR/formas-de-ingresso/20-portugues/formas-tradicionais-de-ingresso/83-cotas

entende que não existe emancipação por se tratar de uma sociedade racialmente misturada e resume a luta dessa parte da população em uma busca de privilégios, politicamente conquistados.

Aprofundaremos sobre as ideias de relações de opressão racial histórica a partir dos temas propostos no instrumental. Partindo dessa análise passaremos aos usos desses argumentos por parte das correntes interpretativas que realizam tal debate.

As interpretações históricas sobre os temas presentes no instrumental:

Já pudemos compreender até aqui que alguns dos discursos do instrumental de pesquisa buscam anular as forças de opressão racial nos temas propostos sobre a história do afro brasileiro, e até mesmo na visão de como se dão as relações sociais no presente.

As relações sociais vividas são explicadas por outros caminhos tanto nas ideias de escravidão e miscigenação, amparando um posicionamento contra as cotas raciais, quanto na narrativa da revista sobre a história do Quilombo dos Palmares.

Esses caminhos explicativos da realidade se propõem diferentes de outros caminhos interpretativos e que estão em disputa. Ambos constroem realidades, mobilizam opinião, conhecimento histórico e consciência histórica, reconstruindo sentido na relação com aspectos que passam muito além de uma questão de opinião. São realidades, ou seja, são modelos de orientação temporal e posicionamento na vida prática dos sujeitos.

Vamos analisar, nesta parte do trabalho, alguns caminhos interpretativos da realidade. Interpretações realizadas pelos movimentos negros, por intelectuais e acadêmicos, que, como vimos, tem se traduzido em ações afirmativas que entendem as bases relacionais que moldam a sociedade nesses mesmos temas, voltadas justamente para questão da ideia de opressão racial.

Analisaremos também outros caminhos interpretativos, realizados também por intelectuais e acadêmicos, mas que eliminam a ideia de relação de opressão racial histórica. São ideias mais contemporâneas, mas que usam de teorias construídas antes das correntes explicativas das relações sociais baseadas na opressão, algumas delas, inclusive, sofreram críticas anteriormente por parte desses intelectuais.

Ou seja, teorias já debatidas e criticadas, que ressurgem sob uma nova roupagem retórica, agora como crítica dessas ações, num momento histórico onde a força política baseada nas ideias de relação de opressão racial colhe frutos como nos exemplos dos sistemas de cotas raciais e da lei 10.639/03.

Portanto, a construção de uma ideia onde a escravidão moderna no Brasil teve auxílio e até protagonismo de agentes africanos no processo pode dizer muita coisa. Pode dizer que não houve subjugo racial no processo, pode dizer que não existam culpados sociais nesse processo, que não existia um sistema que se beneficiava pela opressão racial, mas apenas o mal personificado em alguns indivíduos.

Dizer que a mistura biológica humana no Brasil se deu em aspecto harmonioso é também dizer que hoje não seria possível que se separassem essas características biológicas diferentes, pois seria uma afronta a esse modelo exemplar, e dessa forma, um projeto como o de cotas raciais seria algo fora da realidade do povo brasileiro. Até mesmo levantar a questão das raças humanas já seria um retrocesso para sociedade.

Vemos dessa forma a importância da interpretação histórica na vida de um povo. Vamos analisar aqui, de maneira mais aprofundada, tais interpretações.

Noção de raça e miscigenação

As ideias em relação ao sistema de cotas raciais, proferidas pelo então senador Demóstenes Torres em entrevistas e no debate no Superior Tribunal Federal em 2009, não são desvinculadas de uma corrente interpretativa do passado que usa destas interpretações para construir argumentos retoricamente moldados para um determinado posicionamento. Outros pensadores estão formulando ideias no mesmo sentido.

Através de artigos de jornais e outras mídias, essas ideias tem sido divulgadas. Sobre o sistema de cotas raciais, o historiador José Roberto Pinto de Góes, em 2004, em um artigo publicado pelo jornal Estadão, expõe suas considerações sobre o tema levantando argumentos muito próximos dos que trouxemos para o instrumental de pesquisa. Ele afirma que “na verdade, não existe uma ‘raça negra’, mas é preciso inventar uma para ser dela o porta voz”.

A noção de raça para Góes é de que a questão da raça humana estaria superada a partir dos avanços científicos que decretam que não há grandes diferenciações biológicas entre os humanos.

Assim sendo, quem interpreta a questão de raça como forma de dividir o ser humano seria unicamente para levantar essas diferenças. E isso ocorre com aqueles que tenham intenção de criar uma sociedade dividida racialmente e com privilégios para uma determinada parte, estrutura diferente da sociedade mestiça, realidade do Brasil e amparada pela constituição, que não diferencia os sujeitos por raça.

Neste artigo em questão, o historiador critica veementemente a Universidade de Brasília, justamente por estar se adequando às ações afirmativas e aderindo ao sistema de cotas raciais. Góes interpela a questão:

Quem poderia dizer, até pouco tempo, que uma universidade como a UnB, em pleno sol do meio-dia, haveria de instituir uma comissão para atestar a filiação racial dos candidatos aos seus cursos de graduação? Como já foi observado, foi criado o primeiro tribunal de pureza racial no Brasil⁴.

Desta forma, o sistema de cotas é deslegitimado para Góes porque separa a sociedade brasileira em raças para diferenciá-la e privilegiar uma determinada parte. Essa interpretação do sistema de cotas raciais e a própria noção de raça presente em Góes vão de encontro às ideias produzidas e divulgadas através das ações afirmativas.

As ideias nas quais se baseiam as ações afirmativas são alvo de críticas do historiador ainda em outros textos que ele produz. No calor da publicação do parecer favorável à implementação da disciplina “História e cultura afro brasileira e africana”, pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, Góes, ao formular suas críticas ao parecer, levanta a questão de cor/raça do brasileiro. Segundo ele, o termo afro descendente é um conceito impreciso, pois seria necessário, na individualidade do sujeito, buscar seus reais antepassados para definir se é ou não descendente de escravos.

O mesmo caminho de análise é tomado por Ali Kamel, que é jornalista, sociólogo e atual diretor geral de jornalismo e esportes da Rede Globo. Kamel (2006) também propõe interpretações históricas e analisa os temas que estamos trabalhando aqui, usando em alguns momentos, inclusive, a interpretação histórica de Góes.

Para o jornalista, a noção de raça já é base para o racismo. Isso porque a noção de raça que toma é a noção biológica. Para o autor, a ciência já negou esse tipo de

⁴ GÓES, 2004, disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cotas-um-remedio-que-e-veneno,20040413p7862>

classificação por raça em seres humanos. Tal classificação seria levantada hoje para separar algo que a ciência já uniu. Em crítica a modelos estatísticos de definição de cor/raça, quando unem categorias como “preto” e “pardo” em “negros”, encontra aí um grande problema. Ali Kamel compreende que esta categorização serviria para aumentar o contingente populacional de “negros” no país, que na verdade seria de “pardos” e reflete a efetividade da miscigenação brasileira.

Assim, os que levantam a questão de raça hoje intencionam dividir o país em “brancos” e “negros”:

(...) nós, que éramos orgulhosos da nossa miscigenação, do nosso gradiente tão variado de cores, fomos reduzidos a uma nação de brancos e negros. Pior: uma nação de brancos e negros onde os brancos oprimem os negros. Outro susto: aquele país não era o meu... (KAMEL, 2006, p.19)

O jornalista interpreta que a partir de 1950, cientistas sociais como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso, constroem teorias para dividir raças: “A ideia que jazia por trás era que a imagem que tínhamos de nós mesmos acabava por ser maléfica, perversa com os negros. Era como se o ideal de nação, com a mestiçagem como virtude a qual foi feita referência, tivesse como objetivo o seu contrário: idealizar uma nação sem racismo para melhor exercer o racismo”.

O racismo no Brasil existiria, para Kamel, apenas no campo individual. Trata-se de seres humanos capazes de todos os sentimentos e passíveis de serem preconceituosos. Porém, a ideia é de que vivemos em uma sociedade em que as leis punem os infratores racistas eventuais.

Nessas lógicas interpretativas, a visão que emerge do autor sobre o sistema de cotas raciais assemelha-se com a ideia de Demóstenes Torres sobre o tema. Cotas raciais é um privilégio de uma raça que é constituída e difere da realidade de uma sociedade miscigenada e que há tempos já entende isso como um fator positivo. O ideal para esta corrente interpretativa é o combate a outro tipo de separação, não entre negros e brancos, mas entre ricos e pobres, e no Brasil existem pobres negros e brancos.

Trata-se da mesma ideia liberal e meritocrática que vimos em Demóstenes Torres. O sujeito, uma vez livre das amarras institucionais da escravidão e livre da ideia de raça que hierarquizava a sociedade, passa a ter total condição de evolução econômica e social a partir do mérito.

Sobre a questão de raça, Lilia Schwarcz (1993, p. 24) afirma que “o termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado...”

A autora considera que esse debate sobre as teorias raciais é importante hoje para aprofundamento e resposta de questões como: existe racismo no Brasil? Se sim, de onde vem? O que são os entendimentos do que seja raça?

A antropóloga procura historicizar os debates sobre raça:

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo e interesses que se montava. Para além do problema mais presente relativo à substituição de mão de obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania (SCHWARCZ, 1993, p.23/24).

De acordo com Schwarcz (1993, p.63), o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX por Georges Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os grupos humanos. A ideia de raça que a autora traz aqui contrapõe a ideia de igualdade humana natural e é datada num período histórico específico.

(...) delineia-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Tratava-se de uma investida contra pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça...(SCHWARCZ, 1993, p.63).

Essa era a ideia de raça que vigorava no fim do século XIX e início do século XX e que teve no Brasil forma específica de abordagem. Uma nação com um enorme contingente populacional de africanos escravizados e seus descendentes, misturados ou não, via suas elites políticas, econômicas e intelectuais lidar com teorias raciais, construídas a partir de ideias como o determinismo e o evolucionismo social.

Falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica pensar sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não se ajustava. No Brasil, evolucionismo combina com darwinismo social, como se fosse possível falar em evolução humana, porém, diferenciando as raças; negar a civilização aos negros e mestiços, sem citar os efeitos da miscigenação já avançada. Expulsar ‘a parte gangrenada’ e garantir que o futuro da nação era ‘branco e ocidental’. (SCHWARCZ, 1993, p.316)

Ideias de igualdade e Abolição, ideias liberais, igualdade perante a lei, contrastam com ideia de igualdade negada perante a natureza. O mesmo determinismo evolucionista que permite pensar uma evolução humana e é admirada pela elite intelectual brasileira, rebaixa o Brasil por ser uma nação mestiça.

O negro e o mestiço têm a precarização da vida e a miséria como resultado dessas ideias, traduzidas nas políticas de branqueamento implementadas na sociedade brasileira, onde a força de trabalho desses sujeitos é desvalorizada.

São visões eugenistas postas em prática no Brasil do início do século XX, como tentativas de combater a mestiçagem brasileira: discussões sobre o direito de voto dos libertos; caráter degenerativo das populações descendentes de africanos; políticas de branqueamento da população.

após a Abolição, as populações de origem africanas foram marcadas por um racismo silencioso mais eficaz, expresso por uma leitura hierarquizada e criteriosa das cores. Imagens como o ócio e a preguiça se associaram rapidamente aos negros e mestiços, definidos como desorganizados social e racialmente. É por isso que liberdade era negra e igualdade era branca.(SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.344)

Correntes interpretativas do passado que entendem a noção de raça voltada apenas para a questão biológica, não compreendem a formação social brasileira baseada em aspectos de segregação, como as das políticas de branqueamento, e entende que é errado quem queira revivê-las no presente, sobre a ideia de divisão dos seres humanos a partir de categorias raciais.

A saída para o problema da mestiçagem e do negro no Brasil, para os formuladores e executores das políticas de branqueamento, neste período em que o panorama era de negros livres e fim da monarquia, tem na imigração européia a grande questão. A imigração não seria para suprir carência de mão de obra, mas sim, um projeto maior onde os imigrantes europeus povoariam o território brasileiro e, somado a políticas de abandono da população mestiça e negra, ocorreria enfim o branqueamento da população brasileira.

A questão é que a construção retórica produzida pela corrente interpretativa de raça biológica oculta o decorrer histórico da questão. O Estado e as elites brasileiras implementaram políticas públicas que visavam adaptar o país à ideia corrente de pureza biológica. Hoje essa é uma ideia rechaçada, mas o que se fez a partir dessa noção de pureza biológica ainda produz efeitos.

Essas interpretações do passado, na ótica de uma noção de pureza biológica e de políticas de branqueamento, são amplamente criticadas por Góes (2004, p.4), pretendendo demonstrar que o conceito seria uma construção argumentativa falsa de grupos como o Conselho Nacional de Educação para legitimar ações afirmativas. As políticas de branqueamento, segundo Góes, ficaram somente na ideia de setores da elite, que eram racistas, mas não foram postas em prática e sofreram amplas críticas de diversos setores sociais.

Góes (2004, p.5) explica que a imigração européia foi uma coincidência no período. Ressalta o fato de que “essa migração não foi fruto de uma política de branqueamento, mas a resposta encontrada pelos donos de escravos para a situação criada pela Inglaterra, que exigiu e conseguiu acabar com o tráfico transatlântico de africanos”; admitindo, porém, que a escolha pelo europeu tinha critérios preconceituosos por parte desses fazendeiros.

Como dissemos, apesar de terem causado estragos para além do seu tempo de vigência, as ideias de branqueamento da população não tiveram força por muito tempo. Na década de 1930, a ideia perde força e o que sobressai é uma teoria que será amplamente usada hoje pelas pessoas que se pautam pela interpretação histórica a partir da noção de raça biológica. Essa teoria é a da democracia racial.

A democracia racial, que tem como seu maior expoente, o escritor pernambucano Gilberto Freyre, entende a questão da mestiçagem brasileira como algo a ser louvada. Não é intenção deste trabalho produzir um conhecimento específico e aprofundado sobre a ideia de democracia racial, porém, é necessário compreender o seu uso como ideia vigente nas narrativas contemporâneas.

Trata-se de um conceito importante, pois o que vemos nas ideias dos formuladores das interpretações históricas sobre a questão de raça no Brasil passa pela ideia de democracia racial. Seja como negação da teoria, seja no seu uso.

Não que Freyre quisesse ocultar a violência da miscigenação, mas ele queria que, para além do processo violento, ficasse a beleza da mistura em um modelo alternativo aos modelos urbanos de modernismo vigentes no Brasil: um modernismo rural.

Inclusão casava-se com exclusão social e os opostos se equilibravam: o senhor patriarcal e o escravo fiel. Freyre mantinha intocados em sua obra os conceitos de hierarquia social dada por critérios raciais, assim como não

deixava de descrever a violência e o sadismo presentes durante o período escravista. A novidade do seu argumento estava em destacar a intimidade do lar, suavizar a vida dura do eito e fazer de tudo material de exaltação: enfim uma ‘boa escravidão’, como se essa não fosse uma contradição em seus termos. (SCHWARCZ; STARLING 2015, p.342)

A exaltação do país miscigenado em diversas cores pode esconder, por trás disso tudo, o que foi proposto e posto em prática quando a mesma teoria era vista e interpretada de outra maneira: a de subjugar um elemento racial como entrave para evolução.

Assim, as teorias da inexistência de diferenças significativas nas raças humanas, anulando a própria questão de raça biológica, aliada à teoria de que a mistura dos tons de pele dos brasileiros é um exemplo de lidar com a antiga sujeição que um tom de pele sofria pelo outro, geraram, na contemporaneidade, a ideia de que toda a questão de raça estaria resolvida.

Com isso, falar de raça social e raça biológica hoje seria então um erro histórico. Afinal, seriam ambos os conceitos socialmente criados e coligados e o conceito de raça biológica, uma vez derrubado, levaria junto o conceito de raça social.

Podemos, a partir dessas ideias, trabalhar com duas noções de raça diferentes. Uma, vamos chamar de noção de raça social. Nela

(...) estão os que consideram as identidades raciais, e a identidade negra em especial, como construção histórica engendrada na experiência coletiva de opressão e discriminação ligada à memória da escravidão moderna. Defendem, portanto, a ideia de um passado que precisa ser reparado (ABREU; MATTOS e DANTAS, 2010, p.31)

A outra noção de raça, como raça biológica. Nela entende-se

(...) que a noção de raça não pode ser separada de sua origem biológica pretensamente científica e hoje definitivamente abandonada. Não seria, então, possível identificar ou reparar as pessoas a partir desses atributos. O passado escravista não poderia ser reivindicado para reparações no presente. (ABREU; MATTOS e DANTAS, 2010, p.31)

A ideia de miscigenação presente no discurso do instrumental aqui utilizado é produto dessa noção de raça. Trata-se aqui de uma mistura de raças ocorrida no Brasil desde o passado colonial no qual o resultado é uma nação majoritariamente mestiça e que se aceita desta forma. Somos todos iguais na mestiçagem.

E sobre o tema da miscigenação, em artigo para o jornal O Globo (Um país misturado, 2010), Góes escreve em defesa do discurso de Demóstenes Torres, então presidente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado, no STF sobre o sistema de cotas raciais (discurso este utilizado no instrumental de pesquisa).

Góes reforça a ideia de miscigenação proferida por Torres e chama de “mito do estupro original” a interpretação de que a mistura racial no Brasil se deu na condição do senhor de escravos, branco, estuprar a escrava, negra, reafirmando a interpretação de que a mistura se dá entre a população pobre e livre, e explica:

Por que os racialistas insistem em criar o Mito do Estupro Original? É simples: porque precisam associar a idéia de negro (na qual incluem os pardos) à de vítima. A vitimização da ‘raça negra’ é peça central na ideologia racialista: sem ela não há cotas, não há reparação, não há leis raciais. Além disso, não se conformam com a nossa miscigenação. Tudo seria muito mais fácil se o Brasil fosse um país bicolor, pretos de um lado, brancos de outro. Não é. Então, faz-se necessário desqualificar a nossa mistura e inventar um passado pecaminoso para ela. (GÓES, 2010)⁵

Estas características da interpretação de Góes são base de ideias difundidas por pessoas que entendem a questão desta mesma forma. Usam até as mesmas expressões cunhadas pelo historiador. Novamente trazemos ideias sobre essa temática que estão em Kamel (2006), que, como Góes, classifica a ideia de que os negros foram submetidos a uma política de eliminação física após a Abolição como uma falsidade histórica.

Para o jornalista, a questão da miscigenação no Brasil deu-se de modo que hoje a população é tão mestiça que pretos são minoria, a maioria seria de pardos.

Para Kamel (2006, p.35) o problema está em uma determinação do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) ao IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para adotar o critério onde considera os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra. Para o jornalista esta alteração aumenta o contingente populacional negro e intensifica o que ele chama de “nação bicolor”, que é a separação da população brasileira pelo critério de raça para propor políticas de privilégios a uma determinada parte.

O uso da ideia de democracia racial aparece em Kamel na conclusão de que a mistura racial é boa e que, devido a ela, dados relativos a questões raciais são

⁵ Publicado originalmente em O Globo, em 23 de março de 2010. Acesso em: <http://exame.abril.com.br/blog/instituto-millenium/os-racialistas-nao-se-conformam-com-a-nossa-miscigenacao/>

camuflados e acabam fugindo da realidade de um país com 19 milhões de brancos pobres que seriam segregados a partir de uma discriminação positiva que cria desigualdade onde antes existia igualdade, pois o Brasil após as vitórias das ações afirmativas se torna um país de brancos pobres e negros privilegiados.

A questão entre raça e classe e os problemas sociais presentes a partir dos projetos políticos pós Abolição são delineados em Florestan Fernandes (1978). O sociólogo constrói a tese da inserção problemática do negro na transição para sociedade capitalista, baseado nas análises sociais e das considerações propostas a partir dessas análises.

O regime extinto não desapareceu por completo após a Abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do antigo regime. (FERNANDES, 1978, p.248)

E complementa:

Toda insistência será pouca, para ressaltar-se a significação sociológica dessa complexa realidade. Ela nos mostra que o negro e o mulato foram, por assim dizer, enclausurados na condição estamental de libertos e nela permaneceram muito tempo depois do desaparecimento legal da escravidão. A Abolição projetou-os no seio da plebe, sem livrá-los dos efeitos diretos ou indiretos dessa classificação, em plena fase de consolidação da ordem social competitiva e do regime de classes, a 'população de cor' subsiste numa posição ambígua, representada. (FERNANDES, 1978, p.248)

Segundo Florestan Fernandes, não se pode tentar resolver os problemas de classe sem resolver o problema de raça. Por isso é problemático tratar a condição do negro na sociedade atual como sendo em igual situação com os demais e entender que o ato de distinguir o negro do branco seria em si preconceituosa, como afirmam os discursos que trabalham a ideia de que hoje não há privilégios raciais, que se houveram um dia, eles ficaram no passado.

Em relação a essa ideia, Fernandes entende que

Tomando-se a rede de relações sociais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o negro e o branco, fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórica sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sócio cultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas. (FERNANDES, 1978, p. 250)

Complementa:

As debilidades históricas que cercam a formação e o desenvolvimento inicial do regime de classes, contam como muito mais decisivas para a preservação de grande parte da antiga ordem racial, que as predisposições do branco de precaver-se do negro livre. (FERNANDES, 1978, p.250)

São diferentes as formas de lidar com a questão do negro na inserção na sociedade competitiva. As elites política, econômica e intelectual aderem às políticas de branqueamento, que, como já vimos, traduzem-se em exclusão sócio econômica do negro e do mestiço, e os trabalhadores brancos que chegavam para suprir a nova carência de mão de obra após Abolição viam-se indiferentes à questão da perpetuação de práticas e costumes anteriores ao período da Abolição, mas ainda postos em prática.

Ao mesmo tempo que o branco não se via impelido a competir, a concorrer e a lutar com o negro, este propendia a aceitar passivamente a continuidade de antigos padrões de acomodação racial. Graças aos efeitos sociopáticos da desorganização social permanente e da integração social deficiente, quando o 'homem de cor' superava a apatia diante do próprio destino, fazia-o para aderir a um conformismo tímido e perplexo (FERNANDES, 1978, p.251)

A consequência disso é que pensar no conceito de democracia racial nesse ambiente que Florestan Fernandes propõe torna o conceito controverso, pois as estruturas biológicas são sobrepostas às relações socioeconômicas vigentes no período, onde a organização social se moderniza, porém traz consigo diversos padrões de comportamento social arcaicos, advindos da herança cultural dos círculos dirigentes das camadas dominantes.

A partir dessa crítica da democracia racial encontrada em Florestan Fernandes que as interpretações históricas provenientes das políticas afirmativas basearão as ações.

O percurso ideológico construído pela ideia de democracia racial que os seus críticos sustentam, entendem que o conceito opera em três planos:

- 1) Os dramas que a população negra sofre são atribuídos a uma suposta incapacidade ou irresponsabilidade dos mesmos.
- 2) Isenta o branco de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade moral, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mestiço e estende esta isenção para toda a sociedade atual, marcada por um sistema de dominação racista.

- 3) Revitaliza a técnica de focalizar e avaliar as relações entre negros e brancos através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira.

O mito tem a característica de perpetuação das relações sociais herdadas do passado, e assim, retém o desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Para Fernandes (1978, p.263) “em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações sociais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou destruindo tendências de caráter inovador e democratizador...”.

Essa noção de mito está presente em textos reivindicatórios das questões da população afrodescendente e que tem essas lutas canalizadas nas ações afirmativas, que por sua vez, é alvo de críticas de sujeitos como Góes, Kamel, Demóstenes, dentre outros, entendendo que

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (MEC, 2013 p.134)

Noção de escravidão

O conceito de escravidão africana no Brasil também foi levado à interpretação dos sujeitos pesquisados. No instrumental, temos as construções narrativas sintetizadas na fala do então senador Demóstenes Torres. Ainda, especificamente sobre Palmares e Zumbi, trouxemos noções diferentes de escravidão nas narrativas trabalhadas pela revista Veja e pelo livro didático.

Assim como nos conceitos de raça e miscigenação, a noção de escravidão no Brasil se reconstrói nas correntes interpretativas da história, e, nessas correntes, presente e passado se unem, sendo o passado reconstruído para justificar e dar sentido a questões do presente.

O instrumental de pesquisa leva aos sujeitos pesquisados uma ideia de escravidão branda no Brasil, onde as relações de opressão racial não se encaixam ou se anulam. Afinal, no discurso apresentado a escravidão não foi forçada, ao menos não por agentes não africanos, “todos sabemos que a África forneceu escravos para a América...”. Este fator anularia a relação de opressão racial.

Ainda, a relação de africanos escravizando africanos, da forma que é construída narrativamente, remete a uma interpretação do passado que oculta uma questão importante para a compreensão desta relação que é levantada: a narrativa não subdivide a África expurgada e expurgadora em etnia, território, classe ou casta, de modo que não possa desenvolver a noção de qual africano era escravizado ou se realmente todo africano era capturado e levado para o sistema de comércio de gentes junto à América.

O historiador José Roberto Pinto de Góes (2006) propõe algo sobre o conceito de escravidão em textos e artigos publicados: que a escravidão no Brasil não se legitima a partir de bases raciais. O seu argumento para reforçar tal ideia é de que qualquer um que possuísse recurso podia se tornar um senhor de escravo.

O historiador lembra que um ex escravo poderia vir a ser senhor de escravo (2006, p.52), porém, ignora o fato de que o escravo adquirido seria sempre africano ou afro-brasileiro, nunca branco, europeu, pois estavam todos (o ex escravo e o seu novo escravo) envolvidos no sistema escravista colonial moderno na América.

A mesma ideia presente em Góes é reproduzida pelo jornalista Leandro Narloch (2009), na obra à qual, no contexto deste nosso trabalho, poderíamos chamar de “Ode à eliminação da ideia de opressão racial histórica”. Boa parte dessa eliminação se dá na interpretação de fatos do passado que indicam que africanos escravizaram africanos.

A questão aqui é, assim como nos outros casos, retórica. A afirmação de que africanos escravizaram africanos, descontextualizada de outros elementos de análise, pode construir a ideia de que não houve um projeto de opressão racial envolvido nesse sistema.

Narloch (2009, p.41), mostra que a diferença na escravidão antiga e moderna que existiram na África está no tráfico transatlântico e no alto lucro que os africanos tinham com o modelo colonial de escravidão. Isso dá a tônica liberal para a construção,

pois, a partir desse modelo, a liberdade seria de tal abrangência que um ex escravo poderia (e mostra relatos documentais de que ocorreu) ter escravos.

Ainda, poderosos africanos, como reis e grandes comerciantes de escravos, participariam ativamente das relações de tráfico de africanos para América, estreitando os laços entre os dois lados do Atlântico por um bem comum, o lucro. Trata-se da mesma ideia que vimos anteriormente em Góes.

Em outro artigo deste historiador, agora no jornal O Globo no ano de 2005, podemos verificar uma noção das relações de escravidão que é muito utilizada como interpretação do tema.

A África nunca foi uma vítima passiva da maldade dos europeus. O comércio de escravos preexistiu à chegada dos portugueses e sempre foi um negócio controlado pelos dirigentes das sociedades africanas, até o fim. E só acabou porque os ingleses, no século XIX, resolveram não mais tolerá-lo. Se devemos (toda a Humanidade) alguma coisa a alguém, é um agradecimento à Inglaterra. (Góes, 2005, p.7)⁶

E complementa dizendo: “O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão não porque somos visceralmente racistas, como se repete por aí. Mas porque a escravidão era fortemente enraizada e não encontrava legitimidade em bases raciais.” (Góes, 2005, p.7)⁷

Segundo o historiador (2005), a pobreza na África, no passado e no presente, é culpa de má administração de seus dirigentes, participando inclusive do comércio de escravos africanos, no passado, e mantendo seus respectivos povos na miséria até os dias de hoje.

Questões que levantamos em relação a esta interpretação histórica é: trata-se de fatores relevantes para a explicação histórica sobre o tema? O fato de dirigentes africanos protagonizarem o comércio de africanos no passado seria determinante que expliquem a miséria na qual africanos, e, por conseguinte, afro-brasileiros vivem hoje? Seria possível que esses mesmos dirigentes interferissem, na época, no comércio de seres humanos no Atlântico de modo que esses africanos escravizados deixassem de ser? Seria possível caracterizar, naquela época e a partir dos elementos postos nesta interpretação histórica que analisamos, falta de consciência de classe e de consciência racial por parte dos dirigentes africanos?

⁶ Artigo O Globo do dia 22 de abril de 2005

⁷ idem

Pra responder essas questões, é preciso pensar o modelo de escravidão vigente no período e se modelos diferentes de escravidão em algum momento passam a influenciar as relações sociais daquele lugar.

Na África antiga, antes do contato direto com o europeu, tinha como costume o modelo de escravidão servil, modelo no qual o sujeito se torna escravo por batalhas ou por pagamento de dívidas. O comércio transatlântico cria novas necessidades de mercado, dentre elas, a mão de obra, que é suprida adaptando esse modelo de escravidão servil à escravidão colonial. Nesse novo modelo, o processo de captura, cativo e tráfico de seres humanos se transforma em uma linha de produção de mão de obra.

Tanto no modelo servil quanto no modelo colonial africanos escravizaram africanos. A questão é retórica. Poderíamos levar o foco dessa afirmativa para a questão das lutas de classe afirmando que as classes dominantes nos territórios africanos enviaram seus dominados para o cativo. Não são mais africanos, apenas. Desta forma subdividimos em outra categoria de análise, africanos dominantes e africanos dominados. Não são mais todos em pé de igualdade de condições, pois categorias como classe, raça e etnia não se desvinculariam da análise.

Pedro Paulo Funari (2011, p.27) faz relação aproximada ao pensar a explicação do processo vinculado a um sistema de comércio e tráfico de africanos, tratando da importância desse processo para a escravidão no Brasil e levantando a figura do mercador africano de escravos, entendendo que essa ação da elite política e comercial africana deveria ser compreendida em sua própria dinâmica interna.

Essa dinâmica é explicada em seguida, de modo que já nos séculos XIV e XV sociedades africanas escravizavam os prisioneiros de guerra e que raramente os vencedores retinham esses escravos para serviços, mas a maioria era vendida para os comerciantes de escravos.

Exemplo dessa relação entre africanos e europeus no processo de aquisição e mão de obra escrava africana, temos no trecho:

Uma aliança formal entre os imbangalas ou jagas e os portugueses formalizou-se em 1612. O Estado imbangala *culachingo*, assim como outros Estados bundos, formaram acampamentos mercenários vizinhos aos portugueses. Esses Estados eram governados por guerreiros treinados que capturavam os camponeses locais para venda como escravos e que se juntavam aos portugueses em expedições rumo ao interior africano. (FUNARI, 2011, p.29)

São grupos guerreiros africanos ao lado de europeus capturando, pelas regiões africanas, outros grupos africanos para trocarem por bens europeus e alimentar esse sistema de comércio. Desta forma os portugueses se inserem no processo explorando as rivalidades locais.

Luiz Felipe de Alencastro (2008) retoma esse tema de africanos escravizando africanos ao identificar grupos guerreiros africanos, como os Jalofos, como: “importadores de cavalos mouros e primeira etnia negra a vender escravos para os europeus.” (p.47). De acordo com Alencastro (2008) comércio era alimentado pela troca de armas e cavalos por cativos africanos capturados graças a este armamento adquirido.

Esses relatos demonstram que o comércio de seres humanos africanos estava submetido a um sistema de comércio maior e em nada isentaria moralmente grupos africanos que capturavam e forneciam cativos de outros grupos africanos. Porém esse processo também não abranda a questão da opressão racial, não deixam de ser africanos os capturados e o sistema de comércio maior no qual são inseridos é alimentado pelos europeus.

Quanto especificamente aos portugueses alimentando esse sistema, Lilia Schwarcz e Heloisa Starling complementam:

O contato português com a África negra tinha igualmente uma longa história, e antecedeu em até meio século a descoberta do Brasil. Em 1453, por exemplo, Zuara, em sua *Crônica de Guiné*, descrevia atividades lusas na foz do rio Senegal. Nessa época, o interesse de Portugal estava mais voltado para o ouro, e os escravos, o marfim e a pimenta constituíam motivações apenas secundárias. Mesmo quando os portugueses começaram a traficar escravos, estes se destinavam privilegiadamente à Europa para o cumprimento de tarefas domésticas. Mas, com a introdução da cultura do açúcar, a história seria outra: os cativos tornaram-se indispensáveis na produção agrícola e o interesse se voltou da pimenta para o tráfico de viventes. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.80)

Voltando em Alencastro (2008), a noção de escravidão que emerge de sua obra é a que envolve a noção de dissociação (processo em que o indivíduo é capturado e apartado de sua comunidade nativa); e de despersonalização (processo no qual o cativo é convertido em mercadoria na sequência da reificação, da coisificação, levada a efeito nas sociedades escravistas).

Essas duas ideias transmitem as relações que esses africanos capturados passavam, tanto em África quanto na América. São ideias que remetem ao sofrimento

humano e pensam no sujeito que sofre, o escravizado, pouco importando se o seu captor é europeu ou de um grupo distinto do seu.

Sobre a ideia de resistência, ela está presente no instrumental de pesquisa na narrativa que trata de uma das categorias de resistência trabalhadas no contexto da escravidão africana no Brasil, os quilombos. E essa ideia também é alvo de debates, não pela suposição da inexistência ou existência dos quilombos (particularmente aqui, do quilombo de Palmares), mas pela ideia de resistência. Essa ideia tem sido corporificada em abrandamento, com finalidade de levantar questionamentos, possibilitar revisão da história palmarina e levantar novas ideias sobre a opressão racial histórica no Brasil.

A ideia de negociação entre o escravo e o senhor, levada à interpretação de que essa ação abrandaria o modelo escravocrata brasileiro, seria uma resposta às correntes interpretativas que tratam este fator como resistência.

Esse debate também é encontrado no instrumental de pesquisa. Em uma primeira perspectiva, que determinamos neste trabalho por interpretações do passado histórico que visam eliminar a ideia de opressão racial histórica, essas correntes que buscam abrandar a escravidão africana no Brasil com argumento que africanos escravizaram africanos, usam do passado para reforçar a ideia com a argumentação de que o escravo negociava com o senhor.

Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Dantas (2009) demonstram a importância dos usos do passado na reconstrução de memórias coletivas, falando sobre a questão de resistência e negociação através de ideias sobre “o engenho e a arte”, nesse sentido. Para tanto, o debate proposto utiliza as ideias veiculadas em artigos de jornais por José Roberto Pinto de Góes, que usa o termo para “minimizar o peso do estigma de ser descendente de seres humanos escravizados” (2009, p.30).

A questão levantada pelas autoras é: “o fato de terem ‘engenho e arte’ anularia a experiência de opressão e estigma?”, explicando que:

tais engenho e arte deviam ser entendidos como parte ativa da resistência dos afrodescendentes à escravidão. Os descendentes de africanos, embora golpeados desde o início da escravidão nas Américas por ideias que os qualificavam como subordinados e inferiores, encontraram sempre caminhos de reconstrução de suas identidades e de seu próprio valor, nos mais variados campos da vida. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2009 p. 30)

A negociação do escravo como um processo de resistência é aprofundado na obra de Eduardo Silva e João José Reis (1989) apontando, já no início do texto, que essas negociações não significam em nada afirmar que se tratavam de relações harmoniosas, mas que “ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos.” (SILVA; REIS, 1989, p.7)

Especificamente, os autores tocam sensivelmente na questão de Zumbi, que nos interessa por fazer parte importante de nosso arcabouço, tanto nesta pesquisa, quanto nas narrativas que envolvem esse personagem, que é constantemente reconstruído, afim de que as interpretações sejam argumentos para formação de ideias em relação ao passado escravista brasileiro.

Trazemos duas dessas interpretações históricas sobre Zumbi dos Palmares. Na primeira é o Zumbi que é intimamente relacionado ao processo de africanos que escravizam africanos, conforme já vimos. A outra versão histórica de Zumbi é a do guerreiro fortificador do maior Quilombo das Américas. No âmbito da ideia trabalhada por Silva e Reis, emergem a figura antagônica desse Zumbi, o de Pai João, que representava a submissão e o conformismo do escravo africano para mostrar que a relação entre senhor e escravo é um meio termo entre esses dois opostos.

No Brasil como em outras partes, os escravos negociaram mais do que lutaram abertamente contra o sistema. Trata-se do heroísmo prosaico de cada dia. ‘apesar das chicotatas, das dietas inadequadas, da saúde seriamente comprometida ou do esfacelamento da família pela venda, os escravos conseguiram viver o seu dia a dia’. (REIS; SILVA, 1989, p.14)

No que tange especificamente a Palmares e à relação com a diversidade de interpretações, como as que representamos no instrumental de pesquisa, vemos que essas interpretações respondem a demandas do presente. O olhar para o passado nos eventos de Palmares está diretamente vinculado ao momento desse olhar. Assim, um Palmares que demonstre relações de escravidão que eliminam a ideia de relação de opressão racial, assim como uma que evidencie a luta travada pelos personagens contra a opressão racial, responde a carências de orientação temporal no presente.

Concepção semelhante apresentam Jean Marcel Carvalho França e Ricardo Alexandre Ferreira ao explicar que “As ‘verdades’ sobre Zumbi e Palmares variam substantivamente de acordo com os anseios, aspirações e ações, ou seja, com as ‘formas de vida’ e os quadros de referências adotados pelas sociedades que se constituíram no Brasil ao longo de pelo menos quatro séculos” (FRANÇA; FERREIRA, 2012, p.12).

A interpretação de Zumbi e de Palmares, que emergem com uma imagem de um Quilombo que luta contra opressão lusitana, surge a partir da primeira metade do século XX. Nomes como Alfredo Brandão, Astrogildo Pereira, Edison Carneiro e Décio Freitas, vão construindo esse modelo que implica em luta racial, contra exploração, sujeição e opressão, pela liberdade, o maior núcleo de resistência negra à escravidão encorpada na figura de Zumbi contra o inimigo, o anti-herói bandeirante, Domingos Jorge Velho.

Esse modelo surge como todos os outros, a partir de uma série de rupturas e continuidades históricas, de ocultações e evidenciações de eventos e personagens que vão responder as questões levantadas por cada corrente interpretativa do passado, fazendo uso desses eventos relatados no tempo.

Da mesma forma ocorre com a narrativa que remonta um Palmares que é subdividido na contradição da luta contra a escravidão dos generais, porém, na manutenção do sistema escravista vigente. Essa narrativa que ganhou voz na revista *Veja*, tem no jornalista Leandro Narloch um grande contribuinte.

Em uma tentativa de antagonizar com a historiografia marxista sobre Palmares, Narloch (2009) remonta uma Palmares utilizando-se de preceitos teóricos da história: Palmares é fruto do seu tempo. Dessa forma, rechaça a ideia de liberdade revolucionária aos moldes iluministas, enfatiza as relações hierárquicas no Quilombo e critica a ideia de um Zumbi herói de raça e de classe.

Essas noções são retiradas de relatos sobre as relações diárias em Palmares produzidas no mesmo período e após. Relatos como o do capelão e estudante da história e da geografia do Brasil, Manuel Ayres de Casal, já no século XIX, porém, usando de fontes como nos escritos de Rocha Pita, um dos principais escritores sobre o Quilombo dos Palmares até hoje. Sobre o grande Quilombo, “(...) os palmarinos concediam aos escravos que caíam nas suas boas graças ‘imediatamente a liberdade’. Todavia, àqueles que capturavam durante as batalhas ou ao longo de suas investidas reservavam invariavelmente a escravidão”. (FRANÇA; FERREIRA, 2012, p.65)

A noção de escravidão e a noção das relações temporais referentes ao processo de escravidão africana no Brasil podem orientar significativamente a noção das relações inter-raciais existentes hoje, assim como as formas de lidar com o passado e com a transição temporal sobre as relações de opressão racial.

A noção de escravidão em Schwarcz e Starling (2015) leva o foco para um sistema que engloba todos os indivíduos, é uma linguagem baseada numa ideologia de violência, que vai de encontro a interpretações de uma escravidão branda em qualquer aspecto pelo fato do domínio do homem pelo homem já trazer em si a carga de violência, concordando com nossa visão de opressão racial histórica, pois mesmo se até libertos poderiam ter escravos, escravos eram sempre negros ou descendentes de negros.

Era difícil escapar da escravidão. Aliás, no caso brasileiro ela tomou o território todo, e foi responsável pela maior importação forçada de trabalhadores africanos até hoje conhecida. E, de tão disseminada, a instituição deixou de ser privilégio de grandes senhores de engenho. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes, pequenos lavradores, pobres e remediados, e até libertos possuíam escravos. Por essas e por outras é que a escravidão foi mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia estrita. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.96)

Porém, a noção de escravidão que trouxemos para o instrumental de pesquisa, principalmente nos argumentos que dão base a uma visão negativa do sistema de cotas raciais, se assemelha mais a um modelo de escravidão mais branda, conforme já exposto neste texto. Schwarcz também contribui com essa relação que estamos aqui fazendo ao analisar a obra de Gilberto Freyre, vanguarda dessas correntes interpretativas da história sobre a temática da escravidão.

Sobre a questão da ideia de relações de opressão racial, o entendimento da antropóloga é que não que inexistissem relatos violentos na obra de Freyre, mas o fato é que o antropólogo idealizava uma nova civilização, cujo modelo era o da Casa Grande nordestina.

O ideal de “boa escravidão” (2015) contrasta com a ideia de relação de opressão racial histórica, pois era branda, negociável e antirracista, pois africanos escravizavam africanos o que anulava a ideia de opressão de raça. A noção que fica desta interpretação é de que resume-se a escravidão africana no Brasil a um sistema de senhores severos mas paternais, ao lado de escravos fieis.

Na sequência vamos observar o comportamento que encontramos nas narrativas dos alunos pesquisados sobre o debate que aqui exposto. Vamos compreender como essas interpretações se tornam elementos de orientação temporal nas suas construções narrativas.

CAPÍTULO 2- CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OPRESSÃO RACIAL

Neste capítulo, pretendemos interpretar as narrativas de alunos(as) buscando investigar a mobilização de consciência histórica destes(as) no contato com discursos públicos da história. Além da relação temporal, analisaremos os posicionamentos desses(as) estudantes sobre as ideias de opressão racial histórica que propomos no exercício 01 do instrumental de pesquisa.

Consciência histórica e opressão racial no exercício 01

Tal exercício, como vimos, exige dos(as) alunos(as) um esforço de interpretação do passado e propõe uma tomada de posição no presente.

A ideia de opressão racial histórica é a forma que optamos para abordarmos os discursos do nosso trabalho de pesquisa. Entendemos que os temas e eventos abordados no que tange às temáticas das relações de escravidão e de miscigenação podem ser interpretadas a partir dessa ideia de opressão racial.

Com relação ao passado, são apresentados aos(às) alunos(as) argumentos que visam superar a noção de opressão racial na história da colonização brasileira.

Ao afirmar que, primeiro, os próprios africanos se escravizaram (argumento 01), e em segundo lugar, a miscigenação no Brasil ocorreu de modo harmonioso e não através do estupro das escravas negras (argumento 02), o autor pretende eliminar ou ao menos minimizar a ideia de que a colonização do Brasil foi marcada por uma opressão racial.

Entendemos que os(as) alunos(as) pesquisados(as) também podem interpretar e narrar sobre esses temas, e deste modo, um dos objetivos da aplicação do instrumental é perceber se os alunos e alunas investigados apresentam uma visão crítica sobre a história dos negros no Brasil (o que implicaria em analisar tal história como uma história de opressão) ou se tendem, como os argumentos do instrumental, a reproduzirem uma versão harmonizadora da experiência histórica africana e afro-brasileira.

Com relação ao presente, entendemos que ao superar ou minimizar a noção de opressão racial, construindo uma ideia de colonização do Brasil harmoniosa, tais argumentos pretendem demonstrar que as cotas raciais não possuem razão de ser. Já que os próprios africanos se escravizaram e já que a miscigenação não se deu pelo estupro, não há porque estabelecer políticas afirmativas para negros.

No exercício 01 os argumentos levados aos(as) alunos(as) no Instrumental foram retirados da fala do então senador Demostenes Torres, que proferiu tal discurso em um debate parecido com o que foi trazido para o instrumental.

Em entrevista dada no ano de 2009, o então senador explica a questão das cotas sociais. Em sua opinião, esta é mais adequada à realidade brasileira do que as cotas raciais.

Na sua fala, utiliza-se de expressões como: “o projeto das cotas é um estatuto racista”. O sistema de cotas raciais “... quer dar privilégio a uma parte da sociedade”. Ainda, “... esse é um projeto com grande potencial para dividir a sociedade brasileira”. Afirma também que “... os negros e índios sofreram, e sofreram muito. Houve escravidão, houve sofrimento, mas é preciso lembrar também que depois houve integração”, “... não podemos deixar que os problemas do passado contaminem o presente...” (TORRES, 2009)⁸

Os dois argumentos presentes no exercício 01, que justificam a opção do interlocutor em repudiar o sistema de cotas raciais, estabelecem um determinado posicionamento sobre as relações de opressão racial histórica, seguindo o mesmo padrão da ideia de eliminação dessas relações, como já vimos no capítulo anterior.

Optamos por não levar por completo para o instrumental a articulação argumentativa de Torres na entrevista para verificarmos, empiricamente, se seria possível que as narrativas dos(as) alunos(as) expressassem os mesmos complementos frente à relação de eliminação das relações de opressão racial no passado e ao sistema de cotas raciais.

Em uma parte específica da entrevista que não foi levada para o instrumental:

Hoje, um negro pobre namora uma branca pobre sem qualquer problema. Amanhã, corremos o risco de o pai da branca pobre discriminar esse negro porque ele, apesar de ser tão pobre quanto a filha dele, tomou a vaga dela na universidade só por ser negro. Isso pode virar ódio. (TORRES, 2009)

Uma narrativa de um sujeito pesquisado nos traz o seguinte exemplo que pode demonstrar a ideia que um estudante pode ter sobre a questão de cotas raciais:

⁸ Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI25351-15223,00-DEMOSTENES+TORRES+O+PROJETO+DAS+COTAS+E+UM+ESTATUTO+RACISTA>.html>

“Eu discordo das cotas raciais, pois as cotas já são uma forma de preconceito contra os negros. Exemplo: tenho dois primos, um branco e um negro, ambos são pobres. Porque meu primo negro teria mais vantagem já que os dois tem a mesma condição de vida? Concordo com os argumentos escritos aí em cima.”(15 anos)

Vemos aqui que é possível sim que haja um complemento ao discurso por parte dos sujeitos pesquisados. Mesmo sem ter conhecimento sobre o complemento da ideia de Torres, a narrativa segue o mesmo caminho lógico ao pensar as cotas raciais.

Isso porque essas ideias estão sendo muito difundidas e as relações lógicas que complementam a ideia acabam massificadas via mídia.

Entendemos que a ideia formulada por Torres está construída em uma determinada relação lógica. Quando o(a) estudante, no contato com o discurso, deixa os aspectos estéticos e retóricos, que cuidam da forma da apresentação, guiarem a interpretação, a crítica pode ficar toda baseada no campo de visão estipulado retoricamente pelo argumento, como vimos na narrativa acima.

O resultado é que o(a) aluno(a) pode perder de vista os aspectos críticos, possibilitando então que a narrativa desse(a) aluno(a) seja uma lógica do discurso com o qual está tendo contato.

Dessa narrativa podemos introduzir dados das estatísticas gerais, coletadas na interpretação das narrativas, onde foi identificado que boa parte dos(as) alunos(as) elimina a ideia das relações de opressão racial (40,31%). Dessas, mais da metade (55,84%) seguiu inteiramente o argumentador.⁹

“Não creio que seja culpa dos brancos, que os africanos foram trazidos para o Brasil, e nem que eles foram trazidos a força. Alguns escravos com certeza foram estuprados, mas não se pode generalizar. Com certeza alguns, não todos. Depende do ponto de vista de cada um.”(43 anos)

Podemos verificar no exemplo da narrativa acima que assim como o argumentador, que faz uso da história para construir sua ideia de eliminação das relações de opressão racial, o(a) aluno(a) segue o argumento e vai pelo mesmo caminho utilizando até mesmo as palavras chave do discurso do argumentador.

⁹ Ver tabela estatística: blocos de interpretação de consciência histórica.

Mais que uma possível coincidência de ideias, em alguns casos, a estética narrativa pode direcionar a compreensão de determinado tema e até mesmo produzir determinada forma de pensar historicamente.

Elementos estéticos e retóricos da narrativa ganham força na produção de sentido, auxiliando na mobilização de consciência histórica, vimos acima um exemplo disso.

O autor acredita que as cotas raciais estão ancoradas, primeiro, em uma interpretação da história do Brasil que culpabiliza os brancos pelo sofrimento dos negros. Em segundo lugar, por uma história marcada pela opressão dos primeiros sobre os segundos. Ao tentar responsabilizar os africanos por sua própria escravidão e, no que diz respeito à miscigenação, estabelecer a harmonia no lugar da opressão, ele pretende, portanto, eliminar os argumentos históricos que, em sua visão, sustentariam a defesa das cotas raciais.

Entendemos, assim, que os argumentos apresentados no instrumental expressam tanto uma visão sobre o passado (sobre a escravidão e a miscigenação na história do Brasil) quanto uma interpretação sobre uma medida do presente (as cotas raciais). Ao mesmo tempo, expressam uma relação entre passado e presente (já que foi assim ontem, não há porque haver cotas raciais hoje).

Desta forma, além de compreender o modo como os alunos interpretam a história da população afro-brasileira, foi possível perceber, também, se os alunos concordam com as cotas raciais ou não. Trata-se, aqui, do modo como os alunos se posicionam com relação a uma medida tomada no presente.

Em terceiro lugar, foi possível perceber também a relação passado-presente. Isto é, o modo como as interpretações dos(as) alunos(as) sobre o passado se vinculam ou não com suas interpretações do presente. Queremos ver se os(as) alunos(as) mobilizam argumentos históricos para defenderem ou discordarem das cotas raciais.

Para tanto, procuramos formas de interpretar como que os sujeitos pesquisados estão mobilizando o tempo em suas narrativas.

Primeiras interpretações de consciência histórica nas narrativas dos alunos pesquisados

Nesta investigação tomamos a narrativa histórica baseada nas noções de consciência histórica, seguindo o caminho proposto por Jörn Rüsen, que compreende a narrativa histórica como ferramenta de orientação temporal na vida prática.

A narrativa histórica que trazemos para este trabalho de pesquisa consiste na instrumentalização de um tempo promovida pelos discursos. No caso, a narrativa histórica configurada nesses discursos irá instrumentalizar o passado construindo relações com o presente e criando perspectivas de futuro. Para tal feito, uma série de eventos serão selecionados e relacionados entre si, compondo então, uma ideia.

As construções narrativas deste instrumental estão envolvidas na ideia de neutralidade ou evidenciação das relações de opressão racial no passado, e se há ou não relação com o presente. Isso pode gerar uma diversidade de posicionamentos.

O sujeito que tem contato com essas narrativas no instrumental, irá se deparar com eventos do passado selecionados para sustentar algumas dessas ideias e o próprio tempo passado constituído a partir dessa seleção. Ainda, a relação temporal desse passado narrativamente constituído com o presente vivido e a forma com a qual há a transição do passado para o presente, com suas rupturas e continuidades, servindo de material próprio para mobilização de consciência histórica desse sujeito.

A consciência histórica é objeto que se expressa na ação na vida prática do sujeito. É expressa em narrativa e pode ser acessada a partir de textos, quadrinhos, relatos orais, obras de arte ou livro didático, conjunto de textos documentais, ilustrações dentre diversos e incontáveis outros caminhos de aquisição de conhecimento histórico.

A narrativa histórica é fator determinante para que as histórias sejam construídas, e constantemente reconstruídas, afim de que sirvam de orientação na vida prática de seus destinatários.

É “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (Rüsen, 2011, p. 95). É absolutamente enganoso entender a narrativa histórica tratando apenas de fatos com dados concretos e distinguindo-a assim da ficção. Perde-se nisso o processo de orientação temporal que se encontra também nas narrativas ficcionais.

Para que uma história faça sentido na vida prática humana, construindo ou fortalecendo vínculos identitários e culturais, não basta que ela seja produzida, como por exemplo, nos moldes positivistas do século XIX.

Rusen (2011) afirma que as construções narrativas tomam para si aspectos objetivos e também subjetivos, mobilizam memória ao tratar de experiências do tempo e fazem com que estas estejam adequadas ao arquivo de memória, tornando assim essas experiências do tempo compreensíveis.

No decorrer deste capítulo veremos como essas narrativas históricas são interpretadas pelos(as) alunos(as), e como, a partir dessas narrativas, mobilizam consciência histórica e posicionamento crítico perante as ideias de opressão racial ao concordar ou discordar das construções históricas presentes nas narrativas.

Organizamos a interpretação das narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados em algumas tabelas com dados estatísticos. A partir desses dados é possível fazermos algumas prospecções, interpretarmos as narrativas produzidas pelos(as) alunos(as) de maneira geral e respondermos perguntas sobre o tema e sobre o instrumental. Essas respostas são referentes ao universo deste instrumental, referindo-se apenas às turmas e aos alunos que responderam o questionário.

Narrativas Interpretadas:

Escola	Série/Turma	Nº de Narrativas
Colégio Estadual Cora Coralina	9º ano	41
Colégio Estadual Cora Coralina	2º ano – B	22
CEPAE – UFG	9º ano – A	30
CEPAE – UFG	9º ano – B	28
CEPAE – UFG	2º ano – A	27
CEPAE – UFG	2º ano – B	28
Colégio Estadual EJA	Ensino Médio	18
Total		194

O instrumental, no seu exercício 01, coloca o(a) aluno(a) em contato com uma série de argumentos sobre eventos do passado para validar uma ideia do presente, contudo, muitas narrativas relacionam apenas discussões sobre os argumentos ligados aos eventos do passado, como esta narrativa abaixo.

“Não concordo com o ‘argumento1’. Creio que nenhuma pessoa tenha a intenção de ser escravizada. Eu concordo com o ‘argumento2’ pois creio há muita diferença de pessoa pra pessoa. Não acho que se deu de forma forçada” (14 anos)

Nesse caso, a narrativa se ocupa em responder apenas o que foi indagado, sem desenvolver muito sobre o tema. A narrativa do aluno se restringe aos argumentos sobre o passado.

Em outros casos, os alunos reduzem suas narrativas ao tema do presente (cotas raciais), tal como no exemplo abaixo:

“As cotas raciais não é uma coisa boa para os negros pois é como se eles ficassem sendo como ‘coitados’, judiados, como se não dessem conta de fazer nada.” (15 anos)

Ao mesmo tempo, em algumas narrativas, os(as) alunos(as) demonstram perceber uma relação de mudança no tempo a partir da interpretação dos eventos históricos. Constroem uma relação mais complexa com o tempo, onde passado e presente relacionam-se em rupturas e permanências. Essa relação entre os eventos no passado e as discussões que eles possam suscitar no presente, exposta na narrativa, foi encontrada em 9,9% do total de narrativas.¹⁰

“Eu discordo do 1º argumento e concordo com o 2º argumento. Primeiramente, o nosso país é rico em cultura e cor. Por isso devemos deixar de ser mente fechada e abrir o raciocínio de que a mistura entre raças foi uma coisa que aconteceu com o tempo. Mas sabemos que até hoje existe o racismo e ele interfere na profissão e na vida da pessoa. Por isso que apoio o sistema de cotas raciais” (15 anos)

Separamos ainda, as narrativas que se propuseram a interpretar os discursos e os argumentos presentes no questionário, mas apenas optaram por discordar ou concordar sem maiores aprofundamentos na interpretação e na exposição do pensamento sobre as questões.

No universo das narrativas que concordam com os argumentos apresentados pelo exercício 01, a maioria (55,84%) segue integralmente o argumento que

interpretam. Ou seja, a maioria das narrativas que concorda com os discursos que estão interpretando, apenas reproduz a ideia do exercício.¹¹

Nas narrativas que discordam das ideias do argumentador, 40,3% delas apenas discordam. Manifestam-se contrários a ideia transmitida, mas não há aprofundamento para desconstruí-la.

Aqui também fazemos relação de consciência histórica a partir da constituição de continuidade no exercício. A crítica ao argumento no passado quebra com a experiência do tempo, e todas as narrativas de alunos desta categoria fazem isso.

Já vimos que a maioria das narrativas é crítica em relação aos argumentos (59,6%). Uma parte desse montante, (40,3%) age diretamente nos argumentos.

Existe a crítica, que nega os eventos da forma com que são mobilizados pelo argumentador, faz com que se posicionem contrários à ideia de relações de opressão racial históricas.

“Tudo errado, pois negros vieram forçados ao Brasil de forma desumana para trabalhar para senhores donos de fazendas. E os brancos foram a principal causa da escravidão no Brasil. Foi forçada sim pois brancos estupravam negras e índias. Fazendo sexo sem o querer de uma parte” (15 anos)

E destacamos também outro modelo crítico encontrado na interpretação das narrativas. Esse modelo abarca grande parte das narrativas (59,6%). Elas trazem ao centro dessa crítica a ideia das relações de opressão racial históricas. Sendo contrárias à ideia, porém sem eliminá-la, mas trazendo-a para o debate.

“Eu não acredito que os africanos tenham escolhido ser escravizados, eu vejo na sociedade que todo o racismo de hoje vem de uma grande história, que começa pelo eurocentrismo. Ser europeu foi visto como uma vantagem, rebaixando as outras etnias, criando racismo e desvantagens para negros, que foram por muito tempo escravizados e ficaram em desvantagens em relação aos brancos Cotas são, na minha opinião, uma forma de reestruturar o sistema educacional que é injusto por causa da história” (14 anos)

É uma narrativa que também se posiciona criticamente quanto aos argumentos. Porém, realiza uma historicização dos fatos que são postos. Cotas agora são instrumento

¹¹ Ver tabela estatística: bloco de interpretação ideológica

de reparação histórica. Ou seja, entende-se que o passado influenciou de tal forma o presente, de modo que seja necessário que intervenha para ajustar, no presente, algo do passado, para que o futuro seja melhor. Também podemos verificar que nesse tipo de narrativa existe preocupação em pensar conceitos que auxiliam na desconstrução do argumento. Reconstrói o tempo e mobiliza consciência histórica a partir da crítica ao discurso.

Vejamos mais sobre a mobilização de consciência histórica a partir do contato com os argumentos:

O autor dos argumentos apresentados pelo exercício promove uma reconstrução do tempo para inserir sua ideia. Nessa reconstrução ocorrem mudanças e permanências referentes às estruturas do passado. Essas mudanças e permanências são selecionadas de modo que essa seleção seja atrativa ao seu ideal.

Para compor o ideal de que as cotas raciais são problemáticas, o autor do discurso argumenta com eventos do passado. Esses eventos se perdem ou permanecem até os dias de hoje.

A miscigenação chega, para o autor, nos dias de hoje como algo a ser valorizado, pois foi um ato bonito e harmonioso. Já a escravidão não chega aos dias de hoje, para o autor, visto que hoje, todos são iguais, visto que não há relação de opressão racial no Brasil.

Aqui, torna-se importante entendermos que esse modelo de mobilização temporal pode servir de orientação para os(as) alunos(as) mobilizarem consciência histórica. Ou seja, a partir desse modelo de rupturas e permanências proposta pelo discurso, o(a) aluno(a) pode ou não se orientar na sua vida prática.

Podemos verificar, dentro dessa relação, que uma boa parte das narrativas dos alunos (39,7%) tende a, ao mesmo tempo, criticar os argumentos contidos no instrumental de pesquisa, e manter passado e presente, desconexos. Interpretam apenas o evento do passado ou a situação do presente sem fazer a ligação.

26,7% das narrativas dos(as) alunos(as) não relacionam o passado com o presente e eliminam a ideia de relações de opressão racial nos eventos interpretados, seguindo a ideia construída pelo argumentador.

Ainda, uma porcentagem um pouco menor (20,4%) nega a ideia do argumentador e ao mesmo tempo mobiliza consciência histórica onde há relação passado-presente de alguma forma, seja interpretando eventos do passado com características do presente, ou articulando passado e presente percebendo as mudanças e permanências desses períodos.

Por fim, 12,5% das narrativas realiza a relação passado-presente de alguma forma, porém, segue o ponto de vista do argumentador, eliminando a ideia das relações de opressão racial no tempo.

Os alunos(as) negros(as) na pesquisa

Como os sujeitos pesquisados que se auto identificaram negros lidam com o Instrumental de pesquisa?

No cabeçalho do Instrumental de pesquisa é sugerido para o(a) aluno(a) apontar uma definição própria de cor/etnia. Isso é proposto em caráter opcional e livre, e por isso, verificamos que grande parte dos(as) participantes preferiu não informar este quesito da pesquisa (121 de 194 narrativas).

Cor/Etnia: Responderam: 73 - **37,62%**

Cor/Etnia	Quantidade	Porcentagem
Branco	26	35,61%
Pardo	33	45,2%
Preto	1	1,3%
Indígena	1	1,3%
Negro	12	16,43%
TOTAL	73	

Levantamos o número de narrativas em que os participantes responderam à opção de cor/etnia e as vinculamos a estatística das ideias de relações de opressão racial.

Relação entre a identificação Cor/Etnia e a ideia de opressão racial histórica:

Cor/Etnia	Eliminam a relação de opressão racial histórica	Apontam a relação de opressão racial histórica
Branco	34,61% (9 narrativas)	65,38% (17 narrativas)
Pardo/ Preto / Negro / Indígena	44,68% (21 narrativas)	55,31% (26 narrativas)

Entendendo que a relação de opressão racial histórica construída nos discursos do instrumental e nas narrativas dos (as) estudantes é a de brancos em relação aos negros, procuramos verificar nas respostas dos(as) alunos(as) que se identificaram em determinada cor/etnia, qual essa noção de opressão relacionada com a cor/etnia à qual declarou pertencer.

A porcentagem de alunos(as) que auto identificaram sua cor/etnia é baixa (37,62%). Isso acarreta que, do universo de 194 narrativas interpretadas neste instrumental, pouco mais de um quarto das narrativas se encaixa neste tópico de análise estatística. Isso porque não optamos por outra forma de identificação, somente a auto identificação, ou seja, o(a) próprio(a) aluno(a) se identifica em qualquer padrão de cor ou etnia, se quiser.

Dos 37,62% de participantes que optaram por identificar cor/etnia, 35,61% declararam-se brancos e 16,43% declararam-se negros. Durante a aplicação do instrumental nas salas de aula, pudemos identificar que essa estatística não condiz com a realidade racial, onde a maioria dos alunos era negra (pretos/pardos), mas muitos desses alunos optaram por não identificar-se neste quesito.

Como já expusemos na tabela acima, 26% dos(as) alunos(as) brancos(as) eliminam a ideia de relação de opressão racial nas suas narrativas. E a mesma análise da estatística com relação aos(às) alunos(as) negros(as), inicialmente eleva para 44%. Porém, analisando apenas os sujeitos que se identificaram como negros(as) a estatística muda. Dos(as) 12 estudantes que se identificaram negros(as) 4 deles eliminam a ideia de relações de opressão nas suas narrativas, 8 delas apontam essas relações como centro da interpretação histórica.

Exemplos dessas narrativas de alunos(as) auto identificados(as) negros(as):

“Os negros escravizados aqui naquela época não foram escravizados por si mesmos e sim pelos europeus, não mereciam isso e depois de muito tempo conseguiram se libertar. Mas penso que ser livre não é o suficiente. O que adianta ser livre e não conseguir nada e ter os brancos sempre acima, mesmo depois de tanto tempo? Os negros e os brancos tem aos mesmos direitos, mais não na prática.” (15 anos)

A crítica desse(a) estudante diz sobre sua visão de mundo a partir das suas experiências, da sua intenção do agir no tempo. Quando fala que os escravos “depois de

muito tempo conseguiram se libertar” intensifica a questão da resistência e protagonismo dos sujeitos nesse processo.

Da mesma forma quando aponta que não adianta “ser livre e não conseguir nada e ter os brancos sempre acima” lembra do racismo estrutural brasileiro que ele(a) enxerga na prática.

Pra finalizar ele(a) afirma que negros e brancos tem os mesmos direitos, apenas teoricamente, reforçando o caráter segregador da sociedade brasileira, na sua visão.

Abaixo, uma narrativa que mostra como se o(a) aluno(a) sentasse o argumentador em uma cadeira e iniciasse uma aula para ele.

“Este estudante não refletiu completamente sobre a posição de escravo que o negro foi submetido. Foi construída toda uma corrente de ideias etnocêntricas e principalmente eurocêntricas, que colocava o negro africano abaixo do branco europeu, tratado como um objeto, situações desumanas, pior que uma vida de gado. E tais estigmas foram construídos por brancos europeus. Se houve negros escravizando negros, saiba que foi uma situação financeira que os mesmos foram submetidos. Não que eu esteja os justificando, pois foram fracos e desonraram seu próprio povo, além disso, participaram desse terrível comércio. Sobre a miscigenação, tenho muito orgulho de ter o sangue de índios e de negros correndo em minha veia como forma de resistência, mas a forma como isso ocorreu foi horrível e eu gostaria que não tivesse ocorrido”

A narrativa levanta a questão dos sofrimentos dos negros e alinha essa relação de opressão racial a estruturas sócio culturais. Outras narrativas também realizam esse tipo de análise, como veremos ainda neste capítulo.

“Em relação a tudo isso, sobre os escravos e a miscigenação. Sim, havia pessoas que concordaram plenamente em ‘se fazer escravos’ ou se juntar a pessoas de outras raças, mas a grande maioria não concordou e prova disso é o que acontece hoje em dia sobre racismo e discriminação.”(16 anos)

A ideia de eliminação das relações de opressão racial parece presente na interpretação de que africanos concordavam em se fazer de escravos contrasta com os que foram forçados, e a partir desses é que esse(a) aluno(a) formula a noção de escravidão, não na minoria que poderia se fazer escrava, mas na maioria forçada ao trabalho compulsório.

A relação passado-presente mobilizada na narrativa entende que ainda hoje existam relações de opressão como o racismo e a discriminação que aparecem para este sujeito como um contra ataque ainda hoje executado, por conta da resistência em se fazer escravo.

São dois pontos diferentes na mesma narrativa: em um ponto a experiência da vida prática desse sujeito captura racismo e discriminação, em outro ponto, captura ideias liberais de ir e vir e de relações de trabalho mais próximas com modelos democráticos. Assim, partindo de todas essas ideias em conflito e organizadas temporalmente, constrói-se sua intenção no tempo que vai transferi-la para o passado na sua interpretação histórica.

Porém, alunos(as) que se identificaram como negros também analisaram as temáticas trabalhadas no instrumental de modo a harmonizar as relações raciais históricas.

“Os negros entre si já apresentam racismo, eles fazem piadinhas de mal gosto e que de uma certa forma gera uma discussão de raça. O fato de dizerem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil, e dizer que não é verdade, com certeza é algo que deve ser estudado. É muito difícil acreditar que os negros faziam isso, mas não é impossível, já que, hoje em dia as coisas acontecem como antigamente, negro contra negro. Este é meu pensamento.”(16anos)

Esta é uma narrativa que tende a seguir o argumentador, mas que também procura pensar a questão ao pensar se a ideia tem base empírica. Porém, o que vemos é que é buscado são justificativas para a eliminação das relações de opressão racial. Os africanos sofreram, assim como os negros sofrem hoje, mas sofreram e sofrem a partir de opressão produzida por eles próprios.

Os marcadores temporais

Um dos modelos que utilizamos para interpretação de mobilização do tempo nas narrativas foi o de marcadores temporais, conforme utilizado por Rosi Terezinha Gevaerd (2013).

Este modelo nos possibilita coletar dados gerais na interpretação. Isto nos permite pensar como os alunos interpretaram a temporalidade das narrativas com as quais estavam tendo contato, além de verificarmos como se posicionam temporalmente sobre os argumentos expostos.

No trabalho de Gevaerd, os marcadores temporais utilizados pelos alunos nas narrativas e selecionados pela pesquisadora, fundamentam o trabalho de “identificar a expressão da consciência histórica” desses alunos (Gevaerd, 2013). Nossa pretensão aqui para esta pesquisa é a mesma.

Os itens pensados para compor a tabela de marcadores temporais no trabalho de Rosi Terezinha são: verbo no passado, mudança temporal, termos indicativos de passado, datação/marcos cronológicos, passado que está no presente. (2013, p.5)

Nos nossos marcadores temporais, optamos por algumas alterações. O marcador de “termos indicativos de passado”, no nosso marcador torna-se “termos indicativos de mudança temporal”, na intenção de fundamentar estatisticamente quando o(a) aluno(a) entende diferentes temporalidades para pensar a temática.

Incluímos ainda o item “fica ‘preso’ no tempo”. É uma categoria que ajuda a pensar as relações temporais que os(as) alunos(as) constroem no contato com os argumentos históricos. Interpretamos se nas narrativas são realizadas ou não tal exercício e então esquematizamos nas estatísticas dos marcadores.

O nosso quadro de marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	155	81,15%
Marcos cronológicos	5	2,61%
Termos indicativos de mudança	28	14,65%
Mudança temporal	53	27,74%
Fica “preso” no tempo	138	72,25%

No total das narrativas interpretadas, um número muito alto, **72,25%**, foi categorizado como narrativa “presa” no tempo.

A categoria “fica ‘presa’ no tempo” é oposta a categoria “mudança temporal”. Se a narrativa do aluno propõe uma contraposição temporal, interpretando o passado, assim como o presente, fazendo ou não relação entre esses tempos, consideramos que ela apresenta aspectos de “mudança temporal”. Quando essa narrativa fica estacionada na interpretação de um único tempo, julgamos que esta encontra-se “presa no tempo”.

Esse único tempo, não é tempo único. As duas formas estão presentes na organização dos marcadores.

Existe a narrativa que interpreta, por exemplo, apenas o passado na argumentação histórica que está tendo contato:

“Os africanos foram trazidos a força para o Brasil, eles foram escravizados. Mas os negros e índios sofreram com o racismo e o preconceito, principalmente com a escravidão contra eles.” (16 anos)

E existe a narrativa que unifica passado e presente. Que está pensando o passado com valores e ideias próprias do presente:

“No Argumento1 fala que os próprios africanos se escravizaram, eu discordo pois não foram só os africanos que vieram no Brasil por livre espontânea vontade, foram trazidos a força sim para o Brasil, mas porque na África as condições são precárias e até eles tomarem suas próprias decisões tentando achar um lugar melhor.”(16 anos)

Foram incluídas na categoria “fica ‘preso’ no tempo”, tanto as narrativas que interpretam apenas o passado ou o presente, esquecendo de pensar o outro tempo e não fazendo relação entre eles. Além das narrativas que interpretam o passado e presente como um tempo só.

Verificamos que grande parte das narrativas não constrói uma relação temporal completa. Ficam presas no tempo. O que significa que essas narrativas não interpretaram os eventos do passado e do presente de forma inter-relacionada.

Pela própria composição do questionário, levantando eventos do passado para formar os argumentos, é quase geral a inclusão de verbos no passado por parte das narrativas dos alunos (81,1%).

Porém, poucos alunos decidiram incluir na narrativa, datações específicas para argumentar sobre os eventos do passado, como para propor mudanças a partir dessas datações, assim como definir continuidades a partir de marcos cronológicos (2,6%).

O mesmo ocorre com os termos indicativos de mudança. Poucos(as) alunos(as) ao produzirem suas respostas ao questionário utilizaram-se de termos que indicassem que estavam pensando em mais de uma temporalidade. Alguns termos encontrados nas narrativas dos alunos: “hoje em dia”, “até hoje”, “na época”, “antigamente”, “nos dias de hoje”. Em todas as turmas podem-se encontrar esses termos em algumas narrativas de alunos.

Esses dados são gerais. Em interpretações mais aprofundadas, neste instrumental, verificamos que existe uma diversidade de formas com as quais esses(as) alunos(as) através das suas narrativas, relacionam o tempo e a experiência do passado a partir dos discursos com que tem contato.

Foi desta forma que realizamos a investigação da consciência histórica dos(as) alunos(as), contida nas narrativas. Os marcadores temporais permitiram a verificação de elementos de temporalidade presentes nas narrativas. Ou seja, palavras chave que mostram que se trata de uma narrativa histórica, que mostram que o(a) aluno(a) pensou historicamente, na tentativa de mobilizar as temporalidades na construção narrativa.

Tanto a narrativa produzida pelos(as) alunos(as) quanto as narrativas com as quais eles(as) tiveram contato para produzirem as suas, possuem esses elementos de temporalidade. Os argumentos e narrativas do questionário mobilizam um determinado tempo pra construir os argumentos naquela temporalidade.

Quando o argumentador usa seus pontos de construção de ideias, mobiliza determinado evento no tempo. Os(As) alunos(as), em contato com essas temporalidades, vão narrar dentro desses eventos e vão além dele. As produções dos(as) alunos(as), ou apenas interpretam os eventos na temporalidade que o argumento estipulou, ou vão mobilizar mudanças temporais e relacionar outros eventos nas suas construções.

No exercício 01, os argumentos 1 e 2 utilizam-se do passado para construir seu discurso contra cotas raciais. Ou seja, parte de um debate do presente, mas, para orientar sua resposta, o argumentador busca no passado as ideias que fará uso. Este modelo é ferramenta e estímulo para que os(as) alunos(as) façam o mesmo processo.

Os marcadores temporais também são importantes por complementarem a interpretação deste instrumental, relacionando os dados levantados com o problema da pesquisa.

Rosi Gevaerd (2013), no seu estudo que dá base para pensarmos este modelo, distingue as narrativas por níveis. Ela propõe quatro níveis de distinção, de acordo com a complexidade: narrativas emergentes, embora com hiatos / narrativas que relacionam a experiência do passado e a experiência do presente, embora com hiatos / narrativas fragmentadas / narrativas na forma de ideias soltas.

Para nosso instrumental, o aprofundamento da investigação das narrativas aparece nos blocos de interpretação. Nele podemos pensar tanto a questão da temporalidade, de forma mais complexa, como também podemos interpretar as ideias sobre as relações de opressão contidas nas narrativas.

Para pensarmos a questão da orientação temporal na vida prática, experienciada neste instrumental a partir das narrativas dos alunos, além de apontarmos algumas das formas com que eles lidam com a ideia das relações de opressão racial, optamos por elaborar um esquema de interpretação onde podemos demonstrar a mobilização temporal e o posicionamento ideológico presentes nas narrativas.

Interpretação do Passado- O caráter Opressor da Experiência da população negra no Brasil

Aqui estudamos as formas com que os(as) alunos(as) relacionam-se com o passado. A partir de alguns parâmetros podemos identificar a mobilização de consciência histórica desses(as) estudantes quando postos em contato com relatos de eventos do passado.

Para interpretarmos a relação que o sujeito em situação escolar produz com o passado é necessário considerarmos que ele está produzindo tal relação a partir de um contato que os argumentos no exercício 01 os direcionam para pensar o passado.

Os eventos estarem no passado é condicionante. Ao responder as indagações do instrumental, uma grande parte das narrativas usou verbos no passado. 81% das respostas apresentavam esta relação, o que mostra que pelo menos em algum momento da narrativa estão falando especificamente do evento no passado, ou então, relacionando algo que já não é mais presente.

“Sempre fui contra o racismo contra a diferença que as pessoas tratam os outros. Pelo que sei, naquele tempo, todos que eram negros eram escravos, então, desde aquele tempo já havia preconceito, já havia racismo, discriminação com quem era negro. Isso mostra a forma que o mundo já era.”(15 anos)

Nesta narrativa temos exemplo de como alunos(as) se relacionam com o passado a partir do evento que tem contato. Já vimos como foram utilizados os

marcadores temporais indicativos de relação com o passado. No texto, os verbos estão no passado com o acréscimo da expressão “naquele tempo”, que é um termo indicativo de mudança do tempo.

Porém, podemos ainda chegar a outro ponto na relação manifestada pelo(a) aluno(a) sobre o passado.

Vemos, na narrativa selecionada, que o passado instaura o racismo, daí a importância de voltar ao passado para compreender a questão chave de que, para o(a) estudante, é a situação de escravidão que cria o racismo.

É o passado sendo interpretado a partir da crítica ao evento que constitui esse passado.

Desta forma entendemos que o instrumental nos auxiliou na verificação de modelos de relação com o passado. Essas manifestações narrativas estão em todas as idades e turmas em que foram aplicados os questionários, de modo que os exemplos relatados servem de base para compreendermos como se dá a mobilização de consciência histórica, especificamente no ponto de interpretação da narrativa sobre o passado.

O passado é enxergado a partir da estrutura de consciência histórica dos(as) alunos(as) pesquisados(as) de duas formas: independente, ou como vimos na narrativa acima, relacionado ao presente.

De forma independente é quando o passado por si só basta para a análise, não se constrói a partir desse evento no passado uma formulação crítica para pensar o presente. Assim, o que ocorre no passado acaba ficando no passado, sem pensar as possíveis influências que esse evento pode ter causado no percurso do tempo.

Uma das primeiras teses que podemos corroborar nesta pesquisa é a de que a maior parte dos alunos pesquisados possui uma visão crítica sobre a experiência da população negra na história do Brasil.

Por esta visão crítica, entendemos, aqui, a noção de que ao menos a experiência da colonização no Brasil é considerada por eles uma experiência de opressão sobre a população negra.

Deste modo, os(as) alunos(as) não aceitam as versões históricas que minimizam ou, ainda, tentam apagar a opressão sofrida pela população africana e afro-brasileira.

Como podemos ver no quadro, ao contrário das primeiras narrativas que apresentamos neste capítulo, uma grande maioria se mostra contrária aos argumentos.

Opção pelos argumentos (exercício 01)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 36 18,5%	Concorda: 40 20,6%
Discorda: 111 57,2%	Discorda: 78 40,2%

Os(as) alunos(as) que discordam dos argumentos normalmente compreendem que o que está sendo amenizado é o caráter impositivo da escravidão e da miscigenação no Brasil. Mais ainda, entendem que o autor dos argumentos tenta diminuir o processo histórico de opressão sobre negros e mulheres na experiência da colonização brasileira, como no exemplo abaixo:

“Os negros foram trazidos forçados para o Brasil. Às vezes famílias eram separadas e levadas, separavam filhos das mães. Mas, a mistura do Brasil é realmente bonita, entretanto para mim foi forçada essa miscigenação.” (15 anos)

Desse modo, entendemos que a posição destes(as) alunos(as) foram de dois tipos:

A) Eles(as) tentam demonstrar que a escravidão e/ou a miscigenação se deram de modo opressor.

Para tanto, usaram, ao nosso ver, de 3 estratégias. Primeiro, demonstrar o caráter compulsório da vinda dos africanos e das relações sexuais entre brancos e mulheres. Segundo, reforçar o sofrimento de negros e mulheres. Terceiro, responsabilizar os dominadores por este sofrimento.

B) Eles(as) se indignam moralmente com os argumentos apresentados e denunciam o caráter desumano, racista ou machista de tal narrativa.

Neste caso, para além do caráter opressor da colonização, os(as) alunos(as) se voltam para os interesses e valores que impulsionam a narrativa histórica que lhes foi apresentada.

Vejamos as suas respostas.

História da Escravidão e da miscigenação brasileiras como uma história de opressão.

A1) O caráter compulsório da escravidão e da miscigenação brasileira.

O conceito de escravidão africana no Brasil se torna primordial para pensarmos as ideias históricas dos(as) alunos(as), como mobilizam consciência histórica com referência à temática da história do afro-brasileiro.

Rosi Gevaerd (2013) trabalha essa relação do(a) aluno(a) com o conceito de escravidão africana no Brasil. Nos estudos da pesquisadora, ela investiga outras ferramentas que auxiliam na mobilização de consciência histórica do(a) aluno(a), como os conteúdos dos manuais didáticos sobre o tema, na aula de história.

Ao investigar o uso do material didático em sala de aula na disciplina de história, a historiadora busca conhecer as ideias históricas dos alunos, com foco na forma como a narrativa histórica escolarizada tem tratado a temática da escravidão no Brasil, (Gevaerd, 2013 p.13).

No que se refere ao que a historiadora no seu estudo chama de “apropriação, pelos alunos, do conceito substantivo escravidão africana no Brasil”, a pesquisa, realizada demonstrou, dentre outras respostas, que os alunos, em sua maioria, afirmam que aprenderam sobre escravidão em sala de aula, porém, houve alunos que afirmaram terem aprendido em outros locais como filmes, novela e família. (Gevaerd, 2013)

Grande parte dos alunos pesquisados no estudo de Gevaerd realizaram uma relação passado-presente onde construía base de sentido a partir da questão da opressão racial no passado dos escravos africanos e no presente a partir das dificuldades sofridas pelos afro descendentes como preconceito e racismo. (2013, p.81)

E os sujeitos que responderam ao nosso instrumental de pesquisa, como interpretaram o processo de escravidão africana no Brasil?

Vejamos as narrativas abaixo:

“Muitos culpam os negros de terem se entregado aos americanos, mas ninguém viu que naquela época eles não tinham muita escolha, pois se eles não fizessem o que os americanos pediam eram mortos, por falta de armamento e sabedoria, foram só mais um povo dominado pela América.” (15 anos)

“Os africanos foram forçados pelos brancos a vir para o Brasil para trabalhar sem receber nada em troca além de um lugar pra dormir e comida...”(13 anos)

Com relação ao argumento 01, os(as) alunos(as) utilizam algumas expressões que reforçam este caráter obrigatório, compulsório, da vinda dos africanos. Ao dizer que os africanos “não tinham muita escolha”, que se contrariassem a vontade do dominador “seriam mortos”.

Na narrativa abaixo, além de dizer que os africanos “foram trazidos a força”, o(a) aluno(a) também faz questão de afirmar que eles “foram escravizados”. Ao usar o verbo escravizar conjugado na terceira pessoa, ele(a) desnaturaliza a escravidão, reforçando o fato de que não eram naturalmente escravos, mas que foram submetidos à escravidão por outrem.

“Os africanos foram trazidos a força para o Brasil, eles foram escravizados. Mas os negros e índios sofreram com o racismo e o preconceito, principalmente com a escravidão contra eles.” (16 anos)

Outro(a) aluno(a) fala que os negros foram “seqüestrados”. Além disso, ele(a) utiliza o termo “mercadoria”, fortalecendo o caráter opressor de transformação de um ser humano em um objeto a ser comercializado.

“Olha, acho que você está totalmente errado. Os negros não vieram para cá por vontade própria, eles eram obrigados, seqüestrados... Enfim eram tratados como mercadoria, isso é certo? Claro que não! E dizer que eles se escravizaram, por favor né.” (16 anos)

E a historiografia respalda tais posicionamentos. Em Alencastro (2008) vemos como se dá esse processo de captura das chamadas “peças” (p.97), nome ao qual era chamado o africano escravizado. Ainda, fala-se sobre tribos como os “Jagas”, os guerreiros mais temidos da África central, que eram fortes aliados portugueses no apresamento de pessoas (p.89).

Especificamente sobre o apresamento, Schwarcz e Starling (2015) falam como a influência direta portuguesa muda o caráter desse apresamento. No século VII até meados do XV a captura de pessoas em África se dava de modo esporádico, onde esses se dedicavam à trabalhos caseiros e outros serviços (p.81).

Com a necessidade de mão de obra servil para o trabalho na América é que se dá a guinada da captura e tráfico de africanos, alterando radicalmente as modalidades de comércio, tanto no que se referia à escala como no que se referia ao recurso crescente à violência. (2015, p.81).

Dessa forma altera modalidades internas de guerra e de redes de relacionamento no interior dos estados africanos.

Parte da operação que tinha por função levar mão de obra cativa para a América, principalmente para o Brasil, se dava no apresamento através de guerras ou emboscadas pelos traficantes, onde esses cativos depois percorriam grandes distâncias até os portos para o comércio (p.82)

As autoras também trazem um dado importante para nosso estudo. Não foi a questão racial que levou Portugal preferir e aumentar a captura e tráfico dos povos ao sul do Saara, outros fatores, políticos e econômicos, auxiliaram na decisão, como o encarecimento da mão de obra vinda do Mediterrâneo por conta do domínio otomano e marroquino na região; a abertura do transporte marítimo para os mercados subsaarianos; a atuação eficiente de traficantes (p.82).

Atentamos para a historiografia para mostrar que muitos dos posicionamentos críticos dos(as) participantes, como no exemplo da narrativa acima, que contesta a ideia da eliminação da vinda compulsória, ainda tem base nessa historiografia.

Outra narrativa que nos permite ver o modo como o(a) aluno(a) mobiliza a crítica ao argumento baseado na diversidade de ferramentas de aquisição de conhecimento histórico.

“Argumento I- Sim, eu também acho que os africanos vinham a força para serem escravizados. Alguns escravos naquela época não eram bem tratados. Naquela época eu sei que era ruim, os negros sendo escravos, que tolice. Os negros são obrigados sendo escravos. As mulheres negras também eram estupradas. Era bem ruim. Os negros tinham trabalhos sujos. Tinham que sujar suas mãos, alguns eram mortos por que não obedeciam as ordens dos seus donos, colocavam dois negros pra brigar e se matar.”

Essa narrativa levanta a questão da resistência escrava, que variava da negociação (Reis e Silva, 1989) passando por provocações de distúrbios e indo até a fuga e formação de quilombos. Na análise das relações de opressão, o sujeito

compreende que essas relações de resistência não tornam harmônicas ou neutralizam a opressão, mas, assim como relata diversos autores que tiveram suas contribuições expostas neste trabalho, a resistência seria forma de tentar amenizar a opressão racial que existia no contexto da escravidão.

Um elemento que podemos notar nesta narrativa que reflete na fonte em que o sujeito se alimenta para construir a narrativa. A ideia final que é narrada é de que os donos colocavam escravos para brigar e se matar, interpretando isso como uma crueldade desse dono e alimentando a ideia de opressão racial. O sujeito não mencionou de onde tirou tal fato, nem mesmo se esse dono dos negros era também negro. Porém, percebemos que ele pode estar relatando uma cena do filme “Django Livre” de direção de Quentin Tarantino¹².

O filme, lançado em 2012 e com ampla divulgação e vendagem no Brasil, é uma ficção que fala das relações raciais na época da Guerra Civil dos Estados Unidos (1861-1865). A cena que pode ter influenciado na noção de escravidão da narrativa, se tornado fonte de aquisição de conhecimento histórico, é justamente de um dono de escravos (Leonardo DiCaprio) que aumenta sua riqueza em jogos onde usa os escravos como animais para brigarem até a morte.

Com relação a miscigenação, os(as) alunos(as) também reforçam o caráter compulsório. Eles reforçam a ausência de consentimento das mulheres nas relações sexuais do passado. Na narrativa abaixo “negras e índias” foram vítimas dos brancos.

“Foi forçada sim pois brancos estupravam negras e índias. Fazendo sexo sem o querer de uma parte” (15 anos)

Entendemos que a grande maioria das narrativas de alunos(as) que se posiciona sobre esse aspecto (66,1%), é contrária à visão de miscigenação que o argumentador propõe. Mas se eles(as) não vêm como “harmonioso” esse entendimento sobre o processo de miscigenação, como esses sujeitos pesquisados narram essa miscigenação?

40% das narrativas são contrárias a essa ideia. Identificam a ideia de que na miscigenação brasileira houve um processo que envolveu opressão racial e de gênero.

“... e assim as negras eram estupradas pelos brancos e tendo filhos pardos.”(13 anos)

¹² Django Livre(2012) Distribuição Columbia Pictures, direção Quentin Tarantino

Os(As) alunos(as) respondem tendo como base a estrutura conceitual que o argumentador propõe, tecendo críticas, negando ou seguindo os argumentos.

Não encontramos narrativas de alunos(as) que constroem uma ideia de miscigenação que não contenha características ligadas à mistura de raças, da mesma forma, não foi colocado em questão se a miscigenação foi algo planejado ou não, ou qual o impacto dessa miscigenação na sociedade naquele tempo e hoje.

São recorrentes as narrativas de estudantes pesquisados que entendem que o estupro é uma forma presente e até mesmo prioritária neste processo, e esse elemento torna-se o sentido da interpretação histórica:

“Os escravos foram obrigados a vir para o Brasil pelos brancos. Várias negras foram estupradas pelos fazendeiros. E quando as esposas descobriam elas torturavam as escravas (arrancavam dentes, cortavam-lhes os cabelos, etc.)”

Não podemos afirmar em qual fonte essa narrativa buscou a informação de que as esposas dos senhores agiam com violência contra as escravas, uma vez já violentadas pelo estupro, mas, assim como pudemos interpretar na questão da noção de escravidão a partir de um filme, podemos compreender a informação histórica que esse(a) participante teve contato tornou-se elemento produtor de sentido na narrativa, pois dá significado para ações e a partir da experiência vivida do(a) aluno(a) encaixa-se na continuidade das relações históricas de opressão.

O mesmo processo de orientação temporal e confronto com as fontes de informação histórica que chegam contrastando com o arcabouço de conhecimento histórico já adquirido, encontramos na narrativa abaixo.

“Olha, acho que você está totalmente errado. Os negros não vieram para cá por vontade própria, eles eram obrigados, seqüestrados... Enfim eram tratados como mercadoria, isso é certo? Claro que não! E dizer que eles se escravizaram, por favor né. Quanto a miscigenação, de uns tempos pra cá se tornou consensual, claro, mais a tempos atrás não era assim não, as escravas e até escravos eram obrigados a manter relações sexuais com os brancos para continuarem vivos. Se elas não fizessem morriam.” (16 anos)

A2) O sofrimento dos escravos e das mulheres

Além do caráter obrigatório, compulsório, os(as) alunos(as) reforçam o sofrimento da população negra no Brasil. Em inúmeras narrativas, é possível identificar o verbo sofrer e o substantivo sofrimento:

“os negros e índios sofreram com o racismo e o preconceito”

“os sofrimentos que cada negro sofreu, seja físico ou moral”

“desde muito tempo os negros vem sofrendo uma certa discriminação”

Da mesma forma encontramos outras palavras ou expressões encontradas nas narrativas se tornam chave para interpretação de como compreendem as ideias das relações de opressão racial presentes no instrumental. Elas estão distribuídas pelas turmas pesquisadas.

Palavras ou expressões encontradas nas respostas aos questionários que denotam crítica a ideia de relação de opressão racial nas narrativas propostas		
<i>Instituição</i>	<i>Turno / Série</i>	<i>Crítica</i>
Cora Coralina	9º ano	racismo, estupro, forçado, preconceito, discriminação, liberdade, respeito, injustiça
	2º ano	racismo, discriminação, forçado, poder, estupro, preconceito, liberdade, colonização
CEPAE	9º A	Necessidade, estupro, racismo, culpa, forçado, preconceito, sofrimento, crueldade, humilhação, pobreza, discriminação, abuso, objeto, injustiça
	9º B	Preconceito,

		sofrimento, objeto, estupro, culpados, obrigação, racismo, machismo, forçado
	2º A	Preconceito, estupro, discriminação, exploração, tragédia, sequestro, desumano, objeto, forçado, injustiça
	2º B	Opressão, massacre, humilhados, estupro, forçado, objeto, preconceito, discriminação, racismo, sofrimento, invasão
EJA	Ensino Médio	Preconceito, estupro, forçado, sofrimentos, mortes, poder, domínio

Além disso, alguns afirmam que os negros “*foram tratados como simples animais*”, ou ainda como “*objetos*”. Na narrativa abaixo, ao dizer que os africanos vieram para trabalhar “sem receber nada em troca além de um lugar para dormir e comida”, o(a) estudante constrói uma imagem concreta da situação de exploração.

“Os africanos foram forçados pelos brancos a vir para o Brasil para trabalhar sem receber nada em troca além de um lugar pra dormir e comida...”

Outra narrativa ainda reforça o caráter desumano da atitude compulsória.

“Tudo errado, pois negros vieram forçados ao Brasil de forma desumana para trabalhar para senhores donos de fazendas. E os brancos foram a principal causa da escravidão no Brasil.” (15 anos)

Abaixo podemos ver como é reforçada a ideia do sofrimento das mulheres com relação ao processo de miscigenação

“Não estou culpando todos os brancos, quem em sã consciência se escravizaria por dinheiro, idiota? E outra, como naquela época as mulheres tinham que

ser ‘certinhas’, eles as estupravam sim, pra saciar seus desejos e fantasias pelo sexo, pois escravas não eram nada.” (13 anos)

A3) Quem quer ser escravo? Quem quer ser estuprada?

Quando o autor do argumento afirma “Dizem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil. Isto não é verdade” e “os próprios africanos se escravizaram”, alguns alunos tendem a interpretar que ele está afirmando então que os africanos se tornaram escravos por “vontade própria”.

Cerca de 57% das narrativas discorda desse argumento.¹³

Os dados nos dizem algo sobre esta questão: não é bem aceita a noção de que africanos escravizaram africanos. Ou o argumento é mentiroso ou não é uma ideia forte o suficiente a ponto de suscitar ideia de ausência de opressão racial. Percursos ideológicos ajudam o(a) aluno(a) a lidar com essa questão.

Esses alunos tenderam a criticar o argumento com recurso ao absurdo de um ser humano querer o mal para si mesmo.

“Eu não concordo com a opinião dada acima, pois na minha opinião, ninguém se submeteria a ser escravo de alguém.”

“Ninguém nessa vida não quer ser tratado como escravo, ser humilhado, apanhar por algo banal que tenha feito.”

“Sinto muito mais discordo totalmente dos seus argumentos, colega. Gostaria de saber que pessoa gostaria de ser um escravo? Creio que ninguém [...]”

“Acho que os escravos foram obrigados e forçados a ir trabalhar para os brancos. Por que os escravos iriam por conta própria?”

“É errado pensar que os próprios africanos se escravizaram, quando na verdade ninguém aceitaria trabalhar o dobro para manter o bem estar de outros. Se eles próprios o fizeram escravos, os mesmos não lamentariam. Muito menos tentariam uma fuga”

Essa última narrativa além de seguir as demais no que diz respeito a questionar qual ser humano concordaria, por vontade própria, a ser escravo, apresenta algo mais. O(A) aluno(a) recorre a outras informações factuais para contestar a noção de que os escravos teriam se feito escravos por decisão própria.

¹³ Ver tabela estatística, opção pelos argumentos.

Ao dizer “Se eles próprios o fizeram escravos, os mesmos não lamentariam. Muito menos tentariam uma fuga”, o aluno recorre ao conhecimento sobre a existência de resistência dos escravizados contra a escravidão, entendendo que ela demonstra que a escravidão não fora algo escolhido por eles, mas uma imposição.

A4) Responsabilização dos dominadores

Os argumentos apresentados no Instrumental têm o objetivo declarado de afirmar que os brancos não foram culpados pelos sofrimentos dos negros.

No capítulo anterior vimos que existe uma corrente interpretativa da história que busca reconstruir as relações de escravidão e de miscigenação. A partir dessa ideia, usam conceitos como o da Democracia Racial para corroborar suas teses.

Algumas das narrativas dos alunos que se contrapuseram a tais argumentos, além de retirarem a culpa dos negros pela sua escravidão, tenderam a reafirmar a responsabilidade dos dominadores com o sofrimento dos negros.

Para muitos alunos, essa opressão assume, assim, um caráter claramente racial, uma vez que são os negros que estão sendo oprimidos e, além do mais, segundo algumas das narrativas, estão sendo oprimidos não pelos negros, mas pelos brancos.

“Os africanos foram forçados pelos brancos”

“Eu discordo dos argumentos, pois os brancos tem sim a sua parcela de culpa na escravidão”

“Os brancos foram a principal causa da escravidão no Brasil”

A narrativa abaixo, por exemplo, apresenta essa noção de opressão racial.

“Nesse seu primeiro argumento tenho que ressaltar que você não deveria usar como argumento dizendo que os próprios africanos se escravizaram e que os brancos não foram culpados por isso, pois não é verdade. É por causa dos brancos que a escravidão existe, se as pessoas na época tivessem a consciência de que todos merecemos e devemos ser respeitados independente da cor/raça, a escravidão não existiria [...]” (14 anos)

Ao dizer “É por causa dos brancos que a escravidão existe”, o aluno entende que não é possível desvincular a história da escravidão de uma ideia de opressão racial

dos brancos sobre os negros. Sua visão é idealista ao acreditar que é a ausência de consciência de que todos somos iguais (o racismo) que tornou a escravidão possível.

“Eu acho que os escravos não tem culpa porque foram os portugueses que chegaram e escravizaram. Os brancos tem grande culpa sim porque foram eles que escravizaram, hoje eles tem grande culpa do racismo no mundo, hoje, na maioria das vezes que tem racismo são pessoas brancas com racismo dos pretos (negros).” (14 anos)

Acima, mais um exemplo. Neste caso o(a) estudante constrói uma perspectiva de causa e efeito do passado no presente. O racismo que existe hoje é efeito da forma que os brancos agiram no passado. A questão da culpa é recorrente nessa narrativa entendida como o elemento chave da ideia de opressão racial.

A próxima narrativa também atribui culpa aos brancos sobre a vida de opressão dos africanos escravizados, entendendo que, mesmo com figuras africanas participando do processo de captura e envio de outros africanos, a ação do branco nesse processo não deve ser negado.

“Tá certo que os africanos forneceram escravos a América. Mas os brancos também são culpados por tudo que aconteceu antigamente. Pois eles queriam estar no poder e aproveitaram da ‘boa vontade’ dos africanos em fornecer escravos” (15 anos)

Uma das narrativas não responsabiliza diretamente os brancos. Nela, a culpa da escravidão é atribuída a uma determinada perspectiva cultural histórica (o eurocentrismo)

“Eu não acredito que os africanos tenham escolhido ser escravizados, eu vejo na sociedade que todo o racismo de hoje vem de uma grande história, que começa pelo eurocentrismo. Ser europeu foi visto como uma vantagem, rebaixando as outras etnias, criando racismo e desvantagens para negros, que foram por muito tempo escravizados e ficaram em desvantagens em relação aos brancos.”(14 anos)

Vemos nesta narrativa que não é o europeu ou branco o culpado, mas um determinado sistema de valor que os colocam como superiores em relação aos demais.

Indignação: A Narrativa Histórica, seus Valores Morais e Interesses.

B1) Valores morais e a Narrativa Histórica.

Os alunos que discordaram do argumento 01 e 02, em geral, apresentam, em suas narrativas, um tom de indignação. Alguns chegam a xingar o autor dos argumentos de “idiota” e muitos não simplesmente discordam, mas fazem questão de dizer que “discordam totalmente”.

Esse tom de indignação parece indicar que tais alunos percebem um caráter desumano das afirmações apresentadas. Tentar amenizar o caráter forçado da escravidão parece para eles uma tentativa de legitimar o sofrimento da população negra.

Do mesmo modo, dizer que a “miscigenação” se deu de modo belo é entendido para os alunos como uma forma de justificar o estupro das mulheres negras e não negras.

Na narrativa abaixo, o(a) aluno(a) parece entender que o argumentador está justificando a escravidão. Ao culpabilizar os africanos pela própria escravidão, o autor estaria, então, dizendo que os negros mereceram a escravidão. O(A) aluno(a) responde também com uma afirmação moral.

“Eu descarto plenamente do primeiro argumento, pois os negros e africanos não mereciam se tornar escravos de forma alguma. São seres humanos que foram tratados como simples animais, temos todos culpa por esse trágico acontecimento, e sou a favor das cotas raciais. O segundo argumento me pareceu uma ofensa, de fato, alguns patrões e escravas mantiveram relação por amor porém, o que se é falado é que o estupro era constante na época da escravidão, por um lado essa miscigenação foi ‘boa’ e por outro lado as mulheres escravas ou não, não merecem ser de forma alguma estupradas”

Com relação ao argumento 02, é interessante que o(a) aluno(a) acima afirma que tal argumento lhe pareceu “uma ofensa”. Isso porque o autor estaria tentando dizer, segundo ele(a), que as mulheres mereceram ser estupradas.

Este(a) aluno(a) não discorda necessariamente da existência de relações sexuais harmoniosas. O que ele(a) discorda é da interpretação do autor. Ele(a) combate sua tentativa de reduzir a história da miscigenação à harmonia, ignorando o “estupro constante na época da escravidão”. O argumento é ofensivo, pois permite dizer que a miscigenação foi bonita mesmo quando sabemos que o estupro ocorreu de modo

constante. Deste modo, o autor é ofensivo ao dizer que algo que tenha ocorrido também com o estupro possa ser considerado bonito.

“No argumento 1, eu discordo em muita coisa. Por exemplo: Não é verdade que os próprios africanos se escravizaram, e como assim a África forneceu escravos para a América? Para primeiro de conversa, um ser humano pode ser fornecido? Mano isso é crueldade, só porque uma pessoa tem cor diferente ela pode ser escrava? Poxa discordo muito disso.”

Essa narrativa demonstra indignação e leva a análise para outro olhar, para a perspectiva da vítima e não para a discussão sobre quem é o carrasco, não importa que africanos escravizassem, importa que africanos eram escravizados. A ideia, neste caso, é desacreditada com base em valores morais, que para este(a) estudante se torna um elemento chave da narrativa.

B2) Interesses e Narrativa Histórica

A narrativa abaixo expressa esta indignação de maneira mais acalourada.

“Amigo, você é um idiota. Você é racista, machista e não sabe nada de história. A miscigenação foi feita de forma forçada sim e muita, muita mulher mesmo foi estuprada. Os africanos foram trazidos à força para o Brasil. Foi mal desconstruir sua ficção racista [...] Agora você dizer que a miscigenação foi feita de forma bonita me dá asco, na moral. Mulheres foram estupradas, você tem noção disso? Tem noção de como é isso? Por favor, não diga que Gilberto Freyre foi um grande homem, vai ler mais, vai ler obras de verdadeiros homens grandes. Seus argumentos são das pessoas como você. Os latifundiários, os senhores de escravo, os estupradores, os corruptos, as oligarquias e o pessoal que faz panelaço.” (14 anos)

Ao chamar o argumentador de racista e machista e dizer que sua narrativa histórica não passa de uma “ficção racista”, o(a) aluno(a) entende que uma narrativa que tenta amenizar o caráter de opressão sobre negros e mulheres está impulsionada por valores preconceituosos.

Tal narrativa percebe, portanto, uma intencionalidade do autor, entendendo que os valores interferem no modo como ele narra o passado para esconder o sofrimento das população oprimidas.

Mais ainda, tal narrativa aponta a noção de interesses. Para o(a) aluno(a), narrativas históricas como esta são produzidas por determinados tipos de pessoas, que

por suas posições sociais (latifundiários, senhores de escravos, oligarquias), suas condutas (estupradores, corruptos), suas atuações políticas no presente (o pessoal que faz panelaço), querem diminuir a opressão sobre os negros e as mulheres no passado, legitimando, assim, a escravidão e o estupro.

É interessante a inclusão do “pessoal do panelaço” como um dos tipos de pessoas que produzem tais narrativas racistas e machistas. A produção da narrativa se deu justamente no momento em que essa expressão ganha força midiática. Supomos que o sujeito trata dessa forma uma classe média elitista como produtora ou reprodutora desses discursos.

O(a) participante acima também questiona Gilberto Freyre. Desse modo, além de não se restringir a combater os argumentos do autor, ele(a) também questiona as referências usadas para a formulação do argumento. O questionamento à referência é feito a partir de um valor moral. Ao afirmar “Por favor, não diga que Gilberto Freyre foi um grande homem, vai ler mais, vai ler obras de verdadeiros homens grandes”, o(a) aluno(a) parece dizer que ele não pode ser um grande homem já que produz afirmações que legitimam o estupro e que não apresenta informações corretas sobre a miscigenação no Brasil.

Sobre o uso de Gilberto Freyre como fonte para validar o argumento, a narrativa que vimos acima deprecia o conteúdo factual e a própria fonte utilizada para validá-la.

Abaixo outra narrativa que indaga diretamente Gilberto Freyre e a opinião do autor trazida pelo argumentador. O conteúdo factual e a fonte que valida tal conteúdo são alvo de críticas.

“Sinto muito mais discordo totalmente dos seus argumentos, colega. Gostaria de saber que pessoa gostaria de ser um escravo? Creio que ninguém [...] Gilberto Freyre, um estudioso mostra que as negras, escravas, fizeram sexo com seus patrões porque elas mesmas queriam. Como se o sonho de toda mulher fosse fazer sexo, do modo que o homem quisesse, sem proteção, e acabar tendo um filho renegado pelo pai e considerado escravo.” (16 anos)

Na ótica da credibilidade da narrativa, vemos que o conteúdo é contrastante com a ideia que o sujeito pesquisado faz sobre a miscigenação, de modo que a fonte é desacreditada na sua proposição factual.

Outro(a) aluno(a) que também questiona a referência utilizada pelo argumentador, critica o lugar de fala de Gilberto Freyre.

“No primeiro argumento o homem tá totalmente errado. Ele fala ‘os próprios africanos se escravizaram, não culpem os brancos por isso’, eles foram trazidos a força e escravizados, e vem uma pessoa falar que se escravizaram. Eles foram vítimas sim dos brancos e pagam por isso até hoje (os negros). No segundo ele fala desse Gilberto Freyre, um homem BRANCO, não estou sendo racista ou algo do tipo, mas ele nunca sofreu o que um negro sofre, ele não está na pele de um negro, as mulheres foram estupradas, e ele pode ter inventado uma mentira com esses seus ‘estudos’ para acobertar a classe dele dos brancos, isso é lógico que não foi de forma harmoniosa”
(15 anos)

Aqui mais uma vez, há um interessante exercício de pensar a intencionalidade na produção das narrativas históricas; Por ser homem “BRANCO”, “nunca sofreu o que um negro sofre” ou o que as mulheres sofrem. Deste modo, a narrativa histórica pode ser uma mentira com o interesse de “acobertar a classe dele dos brancos”.

Esses alunos percebem, portanto, a relação entre interesses e a narrativa histórica. Dependendo dos seus interesses, você poderá falsificar informações ou produzir histórias visando legitimar determinadas relações de opressão.

Visão do Passado: a experiência da escravidão e da miscigenação como história harmoniosa.

Da mesma forma que montamos a tabela com as palavras-chave encontradas nas narrativas das turmas sobre a questão da opressão, aqui também separamos essas palavras que indicam harmonização das relações raciais.

Palavras ou expressões encontradas nas respostas aos questionários que denotam eliminação da ideia de relação de opressão racial nas narrativas propostas		
<i>Instituição</i>	<i>Turno / Série</i>	<i>Eliminação</i>
Cora Coralina	9º ano	história linda, brancos não tem culpa, imigração, mistura, enganados

	2º ano	Racismo entre negros, boa vontade, menos favorecidos, imigrar.
CEPAE	9º A	Preconceito nas cotas, conta própria, livre vontade, auto desrespeito, privilégio, direitos iguais, amor escondido, sem culpa
	9º B	Respeito, civilizado, preconceito nas cotas, sem culpa
	2º A	preconceito nas cotas, todos iguais, igualdade de direitos
	2º B	Igualdade, preconceito nas cotas, negros burros, negros fortes
EJA	Ensino Médio	preconceito nas cotas, vida precária, portas abertas, sem culpa, fraqueza, harmonia

Iniciamos este tópico a partir da seguinte narrativa:

“De uma certa forma eu concordo com a opinião dele. Parte das situações ocorridas entre negros e brancos foram de livre e espontânea vontade. Sobre as cotas em universidades, eu acho errado, pois de uma certa forma estamos discriminando, tanto os negros, quanto os brancos, pois estamos os diferenciando e isso incentiva o preconceito.” (16 anos)

O que veremos neste tópico trata-se de uma concepção de ideias sobre o passado em África e sobre os afro descendentes.

A narrativa acima representa grande número de narrativas que foram interpretadas neste tópico. 55,8% das narrativas que eliminam a ideia das relações de opressão racial seguem esse esquema de narrativa que segue inteiramente o argumentador.

A narrativa do exemplo elimina a vinda compulsória dos escravos. Nas produções que seguem essa linha de raciocínio não encontramos relação de opressão racial. E também não existe racismo, o que funda o racismo são as cotas raciais que são medidas preconceituosas. Funciona como se todos fossem livres, autônomos e agissem de acordo com suas escolhas. É o centro do pensamento liberal.

Encontra-se também nestas narrativas a atribuição de elementos negativos à África, como um lugar de sofrimentos, guerras, doenças.

Os alunos que concordaram com os argumentos tendem a entender a experiência da colonização como mais harmônica. Para tanto, eles apresentaram em suas narrativas seis elementos:

A) A ideia de que os africanos vieram para a América por vontade própria.

Alguns sujeitos chegam a apresentar quais os motivos que poderiam ter levado os africanos para a América.

Em geral, os(as) alunos(as) entenderam que o Argumento 01 retira ou ameniza o caráter impositivo da vinda dos africanos para a América¹⁴. Quando o autor do argumento afirma “Dizem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil. Isto não é verdade” e “os próprios africanos se escravizaram”, os(as) participantes da pesquisa tendem a interpretar que ele está afirmando então que os africanos vieram por “vontade própria”.

Desse modo, aparecerem em algumas das narrativas analisadas as seguintes afirmações:

“alguma boa parte dos africanos veio por conta própria”

“concordaram plenamente em ‘se fazer escravos’ ou se juntar a pessoas de outras raças”

“seria como proposta de emprego”

¹⁴ Ver tabela estatística: opção pelos argumentos Exercício 01; tabela interpretação ideológica

“podem ter vindo por vida melhor. Sim, pode ser idiota o pensamento mas ainda sim pode ser considerada uma hipótese. De que os negros vinham por comida ou outro fato”

“Eu acho que a primeira [1º argumento] está certa, pois os africanos que se escravizavam e muitas pessoas acham que os brancos tem culpa disso...” (13 anos)

Não há, por parte desses(as) alunos(as), uma noção mais aprofundada de relações sociais entre africanos, é um problema usado pelo próprio discurso e de uma série de narrativas interpretadas, onde “africanos” ou “negros” são categorias generalizantes, que não se subdividem em tribos, classes, etnias ou ainda em reinos diferentes com modelos diferentes de relações sociais.

Quando os(as) alunos(as) discordam de que africanos participaram da captura e envio de outros africanos para escravidão, podem não ter conhecimento de textos historiográficos que tratam disso.

Portanto, para esses(as) alunos(as), torna-se difícil compreender porque africanos escravizariam africanos. Afinal, segundo o discurso com que eles têm contato, todos são, e seriam, iguais. Verificamos isso nas relações de raça percebidas pelos(as) estudantes em relação ao negro e ao branco.

Ao eliminar as diferenças de raça, incluindo-as no aspecto de que “somos todos iguais”, elimina-se o passado de relações constituídas a partir dessas diferenças. Ou seja, o “somos todos iguais” de hoje acarreta em “sempre fomos iguais”, eliminando toda a ideia de relação de opressão racial no passado e no presente.

Ainda, podemos subdividir esses grupos. Nas narrativas que desconstruem o argumento de que africanos escravizaram africanos, há os que concordam ou discordam deste argumento.

“Realmente, os africanos se escravizavam já que esse era um negócio rentável para eles. Porém, o escravo em si não queria ser escravo, ele era obrigado e como a situação econômica da África era ditada pela Europa, os africanos estavam sempre pobres precisando, então, vender os seus. A miscigenação teve sim suas fases de consentimento, como hoje em dia por exemplo, porém ela se iniciou quando os senhores abusavam das suas escravas.”

Temos aqui a mesma ideia que verificamos no capítulo 1, onde a generalização do termo “africanos” esconde que africanos escravizavam, mas ao mesmo tempo, africanos eram escravizados e essa relação colocada desta forma genérica acaba anulando as relações de opressão racial. Admite-se desta forma, apenas a relação de opressão, mas com o foco no opressor africano perde-se o oprimido africano. Essa ideia torna-se retoricamente plausível para a narrativa que a confirma.

A interpretação destas narrativas mostra que muitos(as) alunos(as) pesquisados(as) adquiriram uma noção de que a escravidão deu-se apenas por via de supremacia racial por fatores de poder e estratégia. Esses desconhecem que existia antes do modelo escravista colonial outro modelo de escravidão entre as tribos locais, e que assim, a ideia de que africanos poderiam fazer parte deste processo, não pareça certa.

“É errado pensar que os próprios africanos se escravizaram, quando na verdade ninguém aceitaria trabalhar o dobro para manter o bem estar de outros. Se eles próprios o fizeram escravos, os mesmos não lamentariam. Muito menos tentariam uma fuga.”

A ideia de eliminação de opressão racial que consta na ideia de africanos escravizando africanos, não se conecta com as intenções do agir deste(a) participante. Portanto a ideia é criticada, perde seu significado e seu sentido de função de orientação temporal. Ela no máximo serviria como um elemento que faria o sujeito pensar na suas noções sobre o conceito de escravidão africana no Brasil.

B) Os(as) alunos(as) apresentam uma visão negativa da África.

Assim, os africanos teriam vindo para a América em busca de uma vida melhor porque na África a vida era de pobreza e de dificuldades.

“realmente, os africanos se escravizavam já que esse era um negócio rentável para eles. Porém, o escravo em si não queria ser escravo, ele era obrigado e como a situação econômica da África era ditada pela Europa, os africanos estavam sempre pobres precisando, então, vender os seus.” (14 anos)

Faz parte desta concepção as visões de África no presente, que remete a forma em que a grande mídia mostra África, uma selva cheia de animais e fome. A vida humana e social é tratada como num patamar evolutivo atrasado e a noção de civilização fica comprometida a um olhar baseado em padrões estipulados por essa grande mídia. Como na narrativa abaixo

“Eu acho que os africanos não foram trazidos para o Brasil, mas não todos. Alguma boa parte dos africanos veio por conta própria, porque eles estavam precisando imigrar e ter mais chances na vida” (16 anos)

Decorre disso a visão dessa África do presente, transferida ao passado. Por causa dessa transição defeituosa que as próprias relações sociais são também transitadas erroneamente. Pensa-se na liberdade de ir e vir, em propostas de emprego, em melhoria de vida para a população africana fora da África, como já vimos em outras narrativas no tópico acima.

C) Concepção temporal tradicional.

Tendendo a acreditar que passado e presente são idênticos, os(as) alunos(as) que concordaram com os argumentos tendem a perceber a história de modo tradicional. Desse modo, eles(as) transferem relações do presente para o passado, de tal modo que o presente se torna parâmetro ou, por vezes, até prova para se pensar as relações do passado, entendendo que, por exemplo, a busca por emprego poderia ser o motivo da vinda dos africanos.

Na maior parte das narrativas, os alunos transferem as relações do presente para o passado. Deste modo, podem imaginar que a vinda dos africanos para a América se deu como hoje, como um processo de migração em busca de melhores condições de vida.

Na narrativa abaixo, o(a) aluno(a) se distingue dos demais ao falar que os africanos foram enganados. Ao fazê-lo, ele(a) entende que houve um processo de dominação ou opressão. Porém, ele(a) mantém a noção de que os africanos vieram por vontade própria e usa o exemplo da proposta de emprego. Este exemplo demonstra sua concepção tradicional de tempo, uma vez que as relações do presente são transportadas para o passado, como se o mundo da época fosse parecido com o mundo de hoje.

“Na minha concepção os escravos africanos foram trazidos para o Brasil enganados, seria como proposta de emprego, mas na verdade era escravização.”(14 anos)

Outra narrativa entende os indícios do presente como um elemento importante para supor o que aconteceu no passado. Neste caso, é possível para o(a) aluno(a) que os africanos tenham se escravizado, porque hoje em dia os próprios negros discriminam negros. Se eles fazem isso hoje em dia, poderiam ter feito isso também no passado.

“Os negros entre si já apresentam racismo, eles fazem piadinhas de mau gosto e que de uma certa forma gera uma discussão de raça. O fato de dizerem que os africanos foram trazidos à força para o Brasil, e dizer que não é verdade, com certeza é algo que deve ser estudado. É muito difícil acreditar que os negros faziam isso, mas não é impossível. Já que, hoje em dia as coisas acontecem como antigamente. Negro contra negro, Este é meu pensamento.”

A visão tradicional do aluno se expressa na afirmação: “hoje em dia as coisas acontecem como antigamente”, e remete a forma como esse(a) aluno(a) interpreta o tempo.

A visão da história como tradição implica nesse problema retratado pelo exemplo da narrativa acima. Não se enxerga as rupturas e permanências no tempo. As relações sociais se dão de uma forma naturalizada, a análise histórica se perde em concepções pré formadas.

D) Visão Relativista de História

Para além da noção de continuidade, há também narrativas que apresentam uma concepção relativista da história. O(A) aluno(a) abaixo apresenta essa perspectiva.

“Alguns escravos com certeza foram estuprados, mas não se pode generalizar. Com certeza alguns, não todos. Depende do ponto de vista de cada um (43anos)

Neste caso, o(a) aluno(a) parece acreditar que o argumentador, provavelmente ao dizer “Fala-se que as negras foram estupradas, mas...”, estava combatendo a generalização na história. Deste modo, o(a) aluno(a) afirma que “não se pode generalizar”, que “ com certeza alguns (foram estuprados), não todos” e termina apresentando a ideia de que a história “depende do ponto de vista de cada um”.

Essa ideia de que a história se baseia no ponto de vista relativizado é um problema, pois os fatos históricos, por mais que sejam construídos com base numa pergunta que remete a subjetividade do sujeito produtor da narrativa histórica, são justificados em bases empíricas que validam a pesquisa histórica.

Relativizar isso e colocar a pesquisa científica em patamares de sujeição a discursos retóricos sem a procedência de uma pesquisa histórica séria, pode ser perigoso.

E) O que passou, passou

65,4% das narrativas interpretam que o material que foi produzido sobre o passado está ligado ao passado. São narrativas onde não se encontram, no presente, fatores que possam remeter ao passado. O evento no presente é interpretado com fatos do presente e o evento no passado com fatos do passado.

“Eu concordo com você, pois quando a África forneceu escravos, ela apoiou a escravidão, eles basicamente se auto desrespeitaram. Não creio que a culpa seja totalmente dos brancos ou dos negros, todos tiveram igualmente culpa e de verdade mesmo, o que passou, passou” (13 anos)

Ao afirmar que “o que passou, passou” o(a) participante realiza um corte temporal. O que passou não está mais no tempo presente, portanto não se deveriam buscar relações causais entre eventos do passado e as estruturas do presente. O que é pra ser avaliado é o presente pelo presente.

Podemos compreender também que existe uma valorização desse presente em relação ao passado, pois o que importa é o presente; afinal, o que passou, passou. Há uma desvalorização do passado, e os eventos que lá ficaram tornam-se secundários em relação às discussões e questões do presente.

F) Valores e Narrativa Histórica

“E a segunda certa também pois todos tem a cor diferente e mesmo assim a história pode ser bonita, que não é pela cor”

A narrativa acima concorda com o argumento 02 porque vê nele uma forma de valorização da mistura brasileira. Desse modo, o(a) aluno(a) tende a achar que o argumentador está valorizando a pluralidade de cores ao dizer que a história é bonita.

A narrativa a seguir é um exemplo disso. Os dois conceitos históricos trabalhados, escravidão e miscigenação, são submetidos ao olhar do presente. Escravidão seria escolha, pois os sujeitos estariam na posição de escolher se submeter a isso, e miscigenação também relacionada ao consenso dos sujeitos.

Isso desconsidera uma relação plena com o passado, onde os eventos acabam sendo reconstruídos, e perde-se o vínculo de continuidade da história. É uma ligação entre presente e passado, porém, uma relação de submissão, nesse caso, submissão do passado.

“No primeiro argumento eu acho que o escravo não deveria ser o principal item de exportação da pauta econômica africana e não deveriam ser ‘objeto vendido’ porque eles também são pessoas, e tem o mesmo direito que nós. E no argumento2, como eu disse todas as pessoas tem o mesmo direito, todos somos iguais, agora, pra mim as mulheres não deveriam se oferecer para os homens e os homens deveria ter vergonha na cara porque as mulheres tem que ser respeitadas” (15 anos)

A narrativa interpreta o passado com valores, ideais e sentimentos do presente. Normalmente, verificamos nas narrativas que mobilizam tempo desta forma a propensão a eliminar a ideia de opressão racial, pois acabam por entender que aspectos como liberdades sociais e individuais, estariam em voga também naquele período interpretado.

2.3- Interpretação do Presente: posicionamentos sobre o sistema de cotas raciais

Procuramos entender, a partir do questionário, como se dá a relação com o presente; como esses(as) alunos(as) entendem o presente e se o colocam em perspectiva relacionando-o ao passado.

O presente que é manifestado nos discursos do instrumental é um presente vinculado a uma determinada construção do passado. O passado narrado em seus eventos é construído para justificar a opinião no presente. Ou seja, a intenção do agir no presente tem força para buscar no passado as concordâncias e discordâncias que justificarão a intenção do agir no presente.

Quando a história contada não se encaixa nas intenções do agir do destinatário, ela não atenderá as carências de orientação temporal no presente. Ou seja, se o sujeito, ao responder o exercício 01, discorda da ideia de eliminação da opressão racial no passado e tem grande possibilidade de discordar do presente que se relaciona com esse passado construído.

“Eu descarto plenamente do primeiro argumento, pois os negros e africanos não mereciam se tornar escravos de forma alguma. São seres humanos que foram tratados como simples animais, temos todos culpa por esse trágico acontecimento, e

sou a favor das cotas raciais. O segundo argumento me pareceu uma ofensa, de fato, alguns patrões e escravas mantiveram relação por amor porém, o que se é falado é que o estupro era constante na época da escravidão, por um lado essa miscigenação foi 'boa' e por outro lado as mulheres escravas ou não, não merecem ser de forma alguma estupradas.” (não identificou idade)

A ideia da harmonização da vinda compulsória é logo repelida e respondida com a ideia de que “temos todos culpa por esse trágico acontecimento”. A partir dessa ideia de culpa, imediatamente a transição para o presente resolve o problema posto: “e sou a favor das cotas raciais”.

Porém, essa regra prevê exceções. Existem casos de alunos(as) que consideraram que os eventos do passado relatados pelo discurso dos usos públicos da história não passam nos critérios de verdade, mas entendem o presente por outras vias explicativas.

“Minha opinião é que as cotas raciais são erradas porque se a pessoa se esforça, ou não, ela tem direito de entrar quantas pessoas, independente da raça, em qualquer universidade. Eu concordo com as ideias de que os africanos foram trazidos à força e a miscigenação foi feita à força, mas isso não explica as cotas das universidades.” (15 anos)

Neste trabalho de pesquisa, ao falar da visão de presente dos sujeitos pesquisados, passa, impreterivelmente, pela questão das cotas raciais. Ela envolve outras questões como o racismo nos dias atuais, mas o conector que faz o(a) aluno(a) pensar o presente é a questão sobre cotas raciais.

Então, temos um presente diferente nos dois casos.

É a mesma questão da função de continuidade que vimos em relação ao passado. O(A) aluno(a) pode quebrar essa relação ao rechaçar as experiências frente às suas expectativas, ou ainda, criar, na negação da experiência, uma nova experiência que se molde às suas expectativas no presente.

Outro modo de pensar o presente que encontramos nas produções dos(as) alunos(as) é quando o(a) estudante dá conta apenas da crítica referente a problemas que encontra no presente na relação temporal com a narrativa que ele(a) tem contato. Ele(a) desenvolve o raciocínio referente ao assunto levantado que está relacionado ao presente e responde pensando no presente.

“Acho que todos devemos ter direitos iguais. Por isso não sou a favor das cotas raciais. Os negros tem que ter os mesmos direitos que uma pessoa ‘branca’, e assim vice e versa. A sociedade em geral está mais ligada em físico e em cor do que no conteúdo. Acho injusto porque as vezes o que estuda mais fica prejudicado por causa de um privilégio dado a uma pessoa que talvez tenha estudado menos.” (15 anos)

Esse(a) aluno(a) opta por retirar da sua interpretação o passado, possivelmente pelo passado que lhe foi narrado não ser significativo para ele e por isso seria uma má justificativa para sua expectativa no presente, por isso apenas o presente foi retratado.

Nessa situação podemos entender que a interpretação não só pretende dar conta apenas do presente, mas esquecer o passado. Se esse sujeito fosse buscar no passado explicações para essa resposta que deu para o presente e sua ideia que tem dele, talvez não encontrasse nas ideias que o argumentador propõe. Isso porque o(a) aluno(a) às vezes imagina rupturas do tempo que ajudam a entender o presente de acordo com suas intenções.

Vejamos este outro exemplo:

“Eu concordo com o 1º argumento de que a África forneceu ‘escravos’ para a América. Mas, de acordo com o argumento número 2, a miscigenação no Brasil foi um mar de rosas. Nisso eu já discordo bastante, porque creio que os sofrimentos que cada negro sofreu, seja físico ou moral, não o deixaria tão à vontade na sociedade, creio que, mesmo os negros, não se sentiriam aptos para estar entre os brancos, infelizmente.”(15 anos)

Elementos que encontramos nessa narrativa mostram que existe uma interpretação do tempo. Porém, não existe um indicativo de que há uma interrupção ou mudança de eventos que caracterizem mudanças na transição. O fato da opressão racial no passado é explicado já no seu decorrer histórico no presente. No caso desta narrativa, as permanências é que são significativas. A segregação baseada na violência é significativa para o presente.

E ainda existe quem interprete dados de eventos do passado com o olhar do presente, de modo que esse evento fica sujeito a uma espécie de subordinação do presente. O evento está sendo interpretado como um evento do passado. Porém, as ações, relações, costumes, são todas interpretadas com a ideia do presente, de acordo

com as relações; visões; modos de vida do presente. Falamos de uma relação anacrônica.

“No início, os mercadores de escravos usaram várias artimanhas para convencer o africano a vir para a nova colônia portuguesa. Mas com o passar do tempo começaram a vender tais pessoas, tratar como objetos. Aí se inicia o comércio de escravos...”(18 anos)

Alguns elementos dessa narrativa servem-nos para identificar a relação temporal que apontamos. O(A) participante fala das “artimanhas” que mercadores de escravos montariam para “convencer” africanos a vir para o Brasil. As relações para ele são como as relações de trabalho do mundo liberal no presente. Ele estaria pensando o passado, mas perde-se a relação com o passado quando o olhar ao que seria o passado é subordinado ao presente.

As respostas dos(as) participantes foram usadas como exemplos de que o presente está sempre em evidência na mobilização de consciência histórica desses(as) alunos(as). A noção que vai dar luz para essa mobilização é a noção de presente. O olhar é baseado nas orientações do agir no presente.

Podemos ver que mesmo separando essas narrativas com a finalidade de explicarmos os processos de interpretação, elas não se desconectam dos elementos temporais, assim como da atribuição de verdade à história que tem contato. Esses fatores estão sempre em mutua relevância na análise do processo de produção das narrativas dos sujeitos pesquisados.

As narrativas dos(as) estudantes pesquisados(as) revelam que, para construção de uma ideia de eliminação das relações de opressão racial passa pela reconstrução de uma relação com o presente.

Desta forma, eventos do passado como a vinda coercitiva de africanos para o Brasil é trabalhada por esses(as) alunos(as) de uma forma que a própria coerção é justificada:

“Eu acho errado ter as cotas para negros, pois acho que é uma forma de discriminação também, ao diferenciá-lo de outras pessoas apesar dessa história toda que os negros foram trazidos forçados e tal, que foram escravizados. Hoje é uma história totalmente diferente. Não temos culpa dos erros dos ‘brancos’. Hoje vivemos em uma sociedade igualitária onde todos tem o mesmo direito, sou totalmente contra

cotas de negros em faculdades, todos somos iguais e quem ver alguém discriminando o outro pode ser preso, existe leis pra isso.”

Quando se deparam com as discussões sobre a questão das cotas raciais o ideal de mundo que os sujeitos trazem de expectativa no presente reconstrói um passado que sirva para este ideal.

A relação estipulada sobre o passado, mas com uma forma de ver do presente e a ideia de relação de opressão racial histórica é mediada pela realidade que é construída pelo sujeito. Na narrativa do(a) aluno(a) que foi apresentada, no passado pode ter havido relação de opressão racial, mas hoje não, pois todos são iguais perante a lei, e igualdade de direitos contrapõe a crítica da desigualdade econômica.

Ainda no campo do ideal de liberdade e igualdade contra a realidade desigual e histórica que toma frente na interpretação e na produção dos alunos e que reconstroem o tempo e os eventos do passado e do presente, temos:

“Eu acho na minha opinião que os africanos vieram mais pra fugir de tantos sofrimentos, de tanta guerra, de tantas doenças. Aqui no Brasil não é um país de primeiro mundo, mas o que eles encontram aqui, com certeza é muito melhor do que eles encontram lá. Eu vi uma reportagem e fiquei muito feliz porque tá chegando muito africano e tão sendo recebidos de portas abertas. É muito bonito esse carinho que o povo brasileiro tem. E eles estão se sentindo em casa. Fico muito feliz. Pra falar a verdade eu acho muito linda essa mistura. Tão linda e perfeita. É uma mistura fantástica, mas eu sou suspeita de dizer, mas acho muito lindo me encanta essa beleza de misturas.”(29 anos)

Vimos, no exemplo selecionado, que a construção da narrativa por parte dos(as) alunos(as), quando baseada em argumentos ideológicos postos à frente da crítica e da desconstrução dos argumentos do exercício, pode redimensionar o tempo. Os eventos do passado se submetem à visão de realidade do presente.

Presente este que no Instrumental de pesquisa, como já afirmamos, está ambientado na questão das cotas raciais.

Como já dissemos acima, a noção de cotas raciais foi basilar para o exercício da transição temporal e análise do passado e do presente. Ou, ainda, a análise especificamente do presente, quando o(a) aluno(a) preocupa-se apenas em narrar o seu posicionamento com relação ao sistema de cotas raciais.

A maioria dos(as) alunos(as) não especificou seu posicionamento sobre as cotas raciais, apenas 26% das narrativas especificaram se eram contra ou a favor. E apesar do resultado ser quase um empate, as narrativas que se posicionaram contrárias ao sistema de cotas raciais tomaram leve vantagem com 52%.

Cotas: Total de narrativas: 51 : **26,28%**

Posição	Quantidade	Porcentagem
A Favor	24	47,05%
Contra	27	52,94%

Não podemos supor que todos(as) alunos(as) que são contra o sistema de cotas raciais estão automaticamente eliminando a ideia de relações de opressão racial, nem no passado, nem mesmo no presente. Parte dos(as) alunos(as), com relação ao passado, enxergam a opressão racial, mas não entendem as cotas raciais como reparadora dessa opressão.

Da mesma forma, alunos(as) enxergam o problema do racismo e preconceito no presente, mas também não entendem que o sistema de cotas raciais seria o caminho para superar este problema.

Porém, todos os sujeitos pesquisados que se posicionaram favoráveis ao sistema de cotas raciais ao remeterem ao passado apontam relações de opressão racial.

Vejamos essas relações.

Argumentos históricos usados para defender as cotas raciais.

O que vemos nas narrativas que defendem o sistema de cotas é que é justamente na crítica a ideia de neutralização das relações raciais que a ideia de reparação histórica se faz presente.

“No caso das cotas, o povo brasileiro precisa entender que os negros sofreram muito e que infelizmente ainda sofrem. A maioria da população pobre do Brasil é negra devido a escravidão, e com essa educação medíocre do país é difícil que um negro tenha as mesmas vantagens que um branco que estuda numa escola particular” (14anos)

Existe sempre a noção de dívida histórica presente nessas narrativas.

“Cotas são, na minha opinião, uma forma de reestruturar o sistema educacional que é injusto por causa da história” (14 anos)

A partir dessa noção de devir histórico para com a população afro-brasileira é que surge a crítica aos argumentos e a ideia que se monta contrária as cotas raciais.

“Eu discordo destes seus argumentos, pois desde muito tempo os negros vem sofrendo uma certa discriminação; Cotas são só mais uma forma de introduzir cada vez mais e fazer esses brancos racistas engolirem e aceitarem os negros na sociedade. E desde quando estupro pode ser feito de uma forma consensual e harmoniosa? Discordo plenamente disso. Vá estudar! Se oriente!” (15 anos)

O mesmo caso ocorre nesta narrativa abaixo a relação com um problema histórico encontrado na opressão vivenciada pela população afro-brasileira, cria a ideia de dever histórico e crítica aos argumentos que negam tais acontecimentos do passado.

“Através de documentos é possível ver o sofrimento que os escravos africanos passaram ao chegarem na América. Além disso, a escravização desses africanos causou e ainda causa muito preconceito por aqueles que acham que os negros são inferiores, dificultando, em alguns casos, até mesmo um emprego. Sei que muitos negros não concordam com as cotas raciais por não quererem ser tratados de maneira diferente, mas por tudo que passaram antigamente e o preconceito que sofrem até hoje, eu acredito que seja necessário.”

Podemos observar que é a mais completa forma de articulação com o tempo que encontramos nas narrativas. Ela vai ao passado, analisa os eventos históricos mencionados pelo argumento, desconstruindo-os, volta para o presente buscando trazer as relações e eventos para encontrar os personagens históricos analisados. Vimos que em nenhum caso interpretado, a narrativa do(a) aluno(a) que relaciona o tempo dessa forma, elimina a ideia de relações de opressão racial histórica ou mesmo se posiciona contra as cotas raciais.

A quantidade de narrativas nas quais encontramos esse modelo de mobilização de consciência histórica é pequena. Apenas 17,2% delas apresentaram essa mobilização de consciência histórica relacionada aos eventos e às ideias de relações de opressão históricas.

“Nesse seu primeiro argumento tenho que ressaltar que você não deveria usar como argumento dizendo que os próprios africanos se escravizaram e que os brancos

não foram culpados por isso, pois não é verdade. É por causa dos brancos que a escravidão existe, se as pessoas na época tivessem a consciência de que todos merecemos e devemos ser respeitados independente da cor/raça, a escravidão não existiria. No caso das cotas, o povo brasileiro precisa entender que os negros sofreram muito e que infelizmente ainda sofrem. A maioria da população pobre do Brasil é negra devido a escravidão, e com essa educação medíocre do país é difícil que um negro tenha as mesmas vantagens que um branco que estuda numa escola particular” (14 anos)

Argumentos históricos usados para combater as cotas raciais.

Os sujeitos que combatem o sistema de cotas raciais podem remeter-se ao passado para justificar o posicionamento. Mesmo que seja para repelir um argumento contrário, que justifique a adoção de tal sistema.

Mas também, pode voltar ao passado para confirmar os argumentos usados em posicionamentos favoráveis, mas, de alguma forma, romper esse percurso do tempo para ressaltar que no presente não aceita cotas raciais.

“Lamentavelmente sabemos que os africanos foram trazidos forçados, concordo que a escravidão começou entre eles, mas talvez se os ‘brancos’ não tivessem concordado com isso, talvez não teria acontecido tudo isso. Sabemos que a miscigenação foi forçada e isso é muito triste; Por que as cotas raciais? O governo coloca em nossa cabeça que o negro e o índio são pobres e submissos, por que isso? Se muitos querem uma mudança devemos começar por aí, infelizmente sabemos que a maioria das pessoas de baixa renda é negra, mas se queremos mudar essa história teremos que tirar de título esse tema preconceituoso. Somos seres humanos e não devemos nos dividir em raças.”(17 anos)

Esta narrativa é interessante para mostrarmos como os argumentos que não aceitam o sistema de cotas raciais podem se assemelhar muito aos argumentos produzidos pelas correntes interpretativas que também são contra a implementação desse sistema.

A ideia de divisão de raças está presente em grande parte dos discursos que expomos aqui no início do capítulo (Demóstenes Torres), assim como os discursos de outros formuladores de opinião sobre a questão de raça que vimos no capítulo anterior.

“Acredito e defendo que ninguém nasceu para servir ninguém. O que ocorreu no passado foi algo totalmente errado e nada justifica as atitudes que os ‘brancos’ tiveram. Não existe pegar alguém, interromper sua vida e colocá-la para trabalhar por algo que nem recompensa ela terá. Acho errado o fato de colocarem cotas para negros, pois, eles não são menos capazes.”(15 anos)

A narrativa vai ao passado, enxerga a relação de opressão racial, porém, pra narrativa, a relação de opressão racial no passado não justifica o sistema de cotas raciais. Por uma questão positiva em relação à população negra: eles têm capacidade.

“Penso que não é por causa da pele que se julga a capacidade intelectual. Não é questão de prestação de contas e sim de que qualquer um que se esforce para que entre na faculdade. Por mim, eu não concordo, mas se é pra ser, minha opinião é neutra. Concordo com o Argumento 1, o branco não tem culpa de nada! Se os negros querem entrar para a faculdade, que estudem!”(16 anos)

O passado diz muito para esse(a) aluno(a), um passado de relações raciais neutras, concordando com os argumentos que esse(a) aluno(a) teve contato no instrumental. A partir disso, ao entender relações neutras no passado, insulta-se com a possibilidade de privilégios raciais no presente.

“Acho eu não deveria existir cotas para negros, pois uma pessoa negra é como todas as outras, como eu e você. O que difere não é a cor da pele. As cotas, na minha opinião, são um tipo de preconceito. Os escravos lutaram e se libertaram, assim, tendo direito as mesmas coisas que qualquer um.” (15 anos)

É estipulado um marco transitório, nesses marcos é que se realiza a transição temporal. No caso dessa narrativa, a libertação dos escravos é o marco de transição. Marco que difere um tempo de lutas de um tempo igualitário.

Não há racismo. O que funda o racismo são as cotas. As cotas não são entendidas como instrumentos para reparar algum tipo de mal ocorrido no passado com repercussões no presente, mas sim um instrumento de poder para um determinado segmento social que se privilegia e ao mesmo tempo se discrimina, pois todos seriam iguais e mesmo se no passado não eram, hoje são. E isso já basta. Temos a ideia de democracia racial no tempo presente, onde todos convivem bem.

Entendemos que esse tipo de narrativa possui ligação com o discurso a que esses sujeitos foram expostos. As argumentações estão seguindo a mesma direção e isso acaba por servir de base à orientação temporal.

Argumentos não históricos usados para defender as cotas raciais.

“Na minha apreciação quem é negro de culturas diferentes tem uma oportunidade de entrar em um emprego, mas esses dois argumentos os negros sofrem muito, porém, às vezes somos atingidos, ou melhor, as pessoas tem um preconceito com o negro então o Brasil atualmente está mais avançado, pois para entrar numa universidade já tem um privilégio pela cota.”(14 anos)

Este(a) aluno(a) trata como privilégio em um sentido mais positivo do que a noção de privilégio que os críticos do sistema utilizam. Ele(a) usa de argumentos do presente para justificar as cotas raciais, o preconceito e a falta de oportunidades. Ou seja, independente das relações de opressão do passado, a perspectiva do presente é suficientemente explicativa para a questão.

Ele(a) volta ao passado na crítica aos argumentos do instrumental, mas o elemento chave de seu argumento está na sua visão do presente.

Interessante notarmos nessa narrativa que o(a) aluno(a) em determinado momento se posiciona sobre o negro em 1ª pessoa (às vezes somos atingidos). Esse(a) aluno(a) não se auto identificou em cor/raça.

Outros argumentos foram utilizados baseados na visão do presente da sociedade brasileira, para validar o sistema de cotas raciais.

“Amigo, na realidade minha opinião sobre esse assunto ainda não é formada, é meio termo, sou contra alguns aspectos e a favor de outros. Contando que o Brasil, onde tem uma grande diversidade de culturas, onde são misturadas, onde eu sou descendente de negros e nasci branco, eu sou contra, não vejo diferenças, já pensou se um índio fosse na sua casa e falasse ‘sai daí que essa terra é minha!’ Não há isso de reparar o erro feito no passado. Mas de outro modo eu olho bem para o mundo em que vivemos e vejo que sim eles sofreram muitos danos, a grande parte que mora na favela que não tem muito condições de vida, boa educação, então sim, sou a favor das cotas,

pelo racismo vem existente na sociedade. Na verdade eu queria igualdade, como em vários aspectos”(15 anos)

Este aluno parece não se decidir sobre o posicionamento, mas levanta muitos argumentos sobre a questão. Torna-se importante pra nós que os argumentos principais que definem a caracterização contrária ou favorável não tocam o passado. Quando fala é para repelir o argumento de reparação histórica, porém este não parece ser a argumentação principal, mas o argumento do processo de mestiçagem. Entretanto, se fossemos utilizá-lo como argumento, seria um argumento histórico contra cotas raciais. Tanto quando é contrário, como quando é a favor, sempre é no presente que está seu agir e pensar a sociedade.

Quando o posicionamento é contrário é pela sociedade misturada, quando é favorável é pela desigualdade de oportunidades.

“Seus argumentos são plausíveis sim, mas fogem da situação. Falar das origens do Brasil não vai adiantar em nada, pois as cotas raciais combatem um problema do presente: Em um país que, constitucionalmente, prega a igualdade perante à lei, pouquíssimos negros entram para as universidades, e não é por querer. Se eles são ajudados a entrar nas universidades, ainda parte deles manter a estadia, então as cotas são apenas um projeto de inserção social, e todos deveriam concordar com isso.”

Nesta narrativa o caminho para igualdade é a cota racial. Porém, para isso ele usa a mesma articulação de narrativas contra cotas raciais: a de construir rupturas no tempo e nos eventos do passado.

O mesmo passado que narrativas que afirmam que “...hoje a história é totalmente diferente...”, rompem também. Por entender que o passado não influencia nas suas seleções de realidade do presente.

Argumentos não históricos usados para combater as cotas raciais.

Alunos(as) que se posicionaram contrários ao sistema de cotas raciais e encontram em argumentos do presente a justificativa para invalidação do sistema.

Notamos que para alguns desses(as) alunos(as) a história do afro-brasileiro, o passado de opressão racial e segregação, ou mesmo o passado de relação de mestiçagem

harmônica e o processo de escravidão negociada e não estruturada em bases raciais, não são levados em conta na análise.

“As cotas raciais não são uma coisa boa para os negros, pois é como se eles ficassem sendo como ‘coitados’, judiados, como se não dessem conta de fazer nada.”(15 anos)

Para esse(a) aluno(a) basta a ideia de que não cabe um privilégio para quem, no seu campo de visão, não necessita de ajuda. O resultado seria um julgamento errado da população negra.

Porém, outros alunos usam do passado para análise, mas o passado não tem o peso que tem o presente na tomada de posição. Aqui temos um exemplo de narrativa que usa do que está vendo no presente para avaliar sua posição frente à questão das cotas raciais

“Também não concordo com as cotas, mas não por pensar que ‘os próprios africanos se escravizaram’, ou que a miscigenação não se deu de forma forçada, mas sim porque acho que tanto brancos quanto negros, ou índios, podem ter a mesma capacidade intelectual. Na minha opinião, deve existir cotas, por exemplo, para quem estuda em escola pública, pois, em grande parte das vezes, esses tem uma qualidade de educação um pouco pior”(14 anos)

Vemos que ela volta ao passado, levada pelos argumentos, apenas para confirmar que esse passado não é o argumento para invalidação do sistema de cotas.

Esta é mais uma narrativa que levanta a questão da igualdade de capacidade para o ingresso via cotas raciais, porém, diferente da narrativa abaixo essa não valoriza a livre concorrência, mas supõe um outro tipo de cota.

“Bom, não sou a favor das cotas raciais e concordo com o argumento. Pois ninguém deveria entrar em uma universidade só por conta de sua cor ou etnia, e sim por suas capacidades intelectuais e seu desempenho em um teste (como existe hoje em dia- ENEM...) porque o ‘ser’ vai muito além da cor e do físico. Na minha opinião ao invés de ter cotas raciais, para entrar em uma universidade, deveria se obedecer o interesse, o desempenho, a capacidade que uma pessoa tem.”(15 anos)

Vemos que essa narrativa já se preocupa, além da capacidade intelectual para ingresso na universidade pública, a concorrência baseada apenas no desempenho.

Há uma grande número de alunos(as) que levantam o argumento da capacidade para o ingresso a partir da livre concorrência. Pensamos que o argumento levantado pelas ações afirmativas não seria capacidade, mas condição de acesso.

Essa narrativa ainda faz o percurso de retorno ao passado, assim como fez a narrativa logo acima, mas ao invés de contestar o argumento, apenas o reverencia. Mas ainda assim, não é o argumento do instrumental que é usado para contrapor a ideia do sistema de cotas raciais.

Este(a) estudante abaixo, por mais que não tenha feito uma opção final, argumentou sobre as cotas raciais. Interpretamos que foi dado maior peso aos valores contrários ao sistema de cotas raciais, por isso está exposta nesta categoria.

“Ainda não tenho uma opinião formada pois há coisas que eu descordo, pois as cotas também pode ser vista como discriminação já que seria tratar de maneira diferente a pessoa apenas por conta da cor, mas também é preciso ter noção do preconceito vivido pelas pessoas como a dificuldade da entrada no mercado de trabalho. Pois não são apenas as pessoas negras que não tem acesso à educação, então eu fico com um meio termo.”(14 anos)

Porém, o que gostaríamos de demonstrar a partir desta narrativa é que ela não se distancia do presente para formular o posicionamento.

CAPÍTULO 3- PLAUSIBILIDADE

Da plausibilidade da narrativa histórica.

Entramos aqui no outro eixo estrutural de análise da pesquisa, que relaciona os elementos utilizados pelos(as) alunos(as) pesquisados(as) para apoiar ou rechaçar os discursos históricos que tem contato no questionário: evidência e pertinência histórica.

Assim, o que vamos interpretar e demonstrar neste capítulo são os elementos levantados pelos sujeitos pesquisados com referência aos discursos e narrativas apresentadas no instrumental de pesquisa, que indiciam as noções de pertinência e evidência do conhecimento histórico, no que tangenciam a temática proposta, permitindo servir como ferramenta de orientação temporal para esses sujeitos.

Temos aqui o propósito de investigar a relação estabelecida com as ideias de opressão racial histórica nos conceitos de escravidão e miscigenação formulados a partir de discursos dos usos públicos da história, na busca de elementos garantidores ou não de plausibilidade desses discursos.

A narrativa histórica, sob a forma de conteúdos escolares ou a partir de discursos produzidos na cultura histórica, trabalha com categorias de verdade? Ou compreendem as narrativas em seu determinado tempo de construção e de divulgação (o tempo que dialoga)?

Entendemos que o discurso, para se tornar um discurso histórico válido e que produza sentido na vida prática, é preciso que seja avaliado como um discurso verdadeiro. Porém, para que ele se diga verdadeiro é preciso que passe por critérios de avaliação. Precisa estar baseado em elementos frutos da real experiência factual e em fontes verossímeis, precisa também estar alinhado com a visão de mundo do interlocutor que avalia tal discurso para que lhe produza significado, e por fim, precisa estar articulada com seu conteúdo factual e de significância para fazer sentido.

Ashby (2006) pensa essa questão referindo-se ao processo de ensino de história e insere a ideia de evidência histórica. Nesse estudo, ela propõe questões que nos são pertinentes para este texto. A primeira questiona se alunos(as) apelam para autoridade do professor, ou do autor do texto que tem contato para definir se o conteúdo que estão trabalhando é verdadeiro.

Ela entende que os(as) alunos(as) “...possuem forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado” (ASHBY, 2006, p.4).

A maioria dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa de Ashby não lida com a compreensão das fontes enquanto evidências históricas. Ainda, rejeitam a afirmação apenas por conhecer algo sobre o produtor do texto, não analisam os conceitos e informações do contexto. Poucos alunos fazem uso dessas informações auxiliares que os levam a pensar o contexto da afirmação que está interpretando.

Algumas categorias de interpretação que os(as) alunos(as) produzem e que foram separadas pela autora:

Livres e especialistas: na autoridade que buscam confiança e verdade nas afirmações. Procuram respostas pré-existentes na questão ou reconhecem a dificuldade e buscam a autoridade. Essa autoridade pode ser um livro, um professor ou até outros documentos que possam responder sobre o assunto.

Credibilidade: aceitam a fonte com credibilidade. A afirmação histórica é verdadeira a priori.

Questionando a informação: Olham o testemunho a partir das circunstâncias em que foram produzidos tais testemunhos.

Plausibilidade: Apelo à experiência humana. O(A) aluno(a) não acredita no relato, pois não condiz com a experiência que vive.

A compreensão conceitual da relação de evidência entre fontes e afirmações leva alunos(as) além da fonte correspondente e levanta essas fontes para determinar a validade das informações.

Jorn Rüsen pensa esse processo quando relacionado à aquisição de conhecimento histórico, de maneira a mobilizar consciência histórica e chama de “os critérios de verdade do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p.84).

Rüsen considera as pretensões de validade da interpretação produzidas pela consciência histórica (2001, p.85) e a partir deste texto podemos travar uma discussão relevante. Histórias de cunho científico produzem caráter de verdade universal. Porém, demais formas de história também auxiliam na mobilização de consciência histórica e

podem ter suas pretensões de validade para os indivíduos que tem contato com elas, de forma diferente das produzidas pelas histórias como ciência.

Determinada história pode, assim, chamar-se de verdadeira quando exerce função de orientação temporal na vida prática, e os destinatários se vejam dispostos a servirem-se delas para orientar-se no tempo. Isso porque a própria história se encarrega de tirar as dúvidas que possam existir acerca do conteúdo que dela é narrado.

“Previnem dúvidas porque fundamentam sua credibilidade. Fornecem razões para crer nelas e conseqüentemente, servem de orientação no tempo na vida prática. Ou seja, são verdadeiras. As dúvidas são resolvidas por razões que a própria história fornece.” (RÜSEN, 2001, p.87)

Histórias verdadeiras são aquelas que respondam a carências de orientação temporal (RÜSEN, 2001 p.87). A credibilidade de tal história precisa passar por critérios, como a significância que ela produza para o receptor, assim como o conteúdo experiencial e de sentido dessa história. (RÜSEN,2001 p.88)

Segundo Fronza (2012), os sujeitos em contato com eventos do passado precisam que tal evento lhes faça sentido para que possam acreditar na história. Já em relação ao presente, para orientar o agir, a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen diz que é preciso interpretar a experiência no tempo com intenção de agir e com constituição de sentido.

“A narrativa histórica é a operação mental que diz respeito ao resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e fundamenta todo pensamento histórico.” (RÜSEN,2001 p.60)

Assim, diferencia-se a narrativa ficcional e não ficcional, mas não nas operações mentais condizentes ao conteúdo experiencial do passado e ligada diretamente com o evento que tem contato, nem no processo de constituição de sentido para o viver prático, pois esse processo é decorrência e não condição, e, desta forma, o conteúdo precisa ser plausível para fazer sentido.

Uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função determina se um conceito de continuidade é plausível ou não.

Ainda, em Fronza (2012) temos a ideia de que a narrativa histórica é estruturada a partir das intenções de que narrador e seu público não sejam destruídos

pelas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de formarem uma segurança e firmeza no fluxo do tempo.

Para pensarmos esse processo de orientação a partir das histórias é necessário que a narrativa histórica obtenha o status de história válida para o seu destinatário. Segue desse princípio a importância de também trazermos para este estudo a relação com a pertinência da história. Ou seja, os elementos utilizados para que a história ganhe o certificado de “verdadeira” pelos sujeitos que tem contato com ela.

A plausibilidade, a capacidade de convencimento que uma história possui, como síntese narrativa entre experiência e norma, depende do princípio unificador, do critério de sentido (ou de um conjunto de critérios) adotado pela narrativa histórica ou a que ela recorre, quando media a experiência do tempo passado com a experiência do tempo futuro na unidade de uma história, de modo tal que seus destinatários se valham dela para se orientar no fluxo temporal de suas vidas práticas, ou seja, para que se auto-afirmem e valorizem. (RÜSEN, 2001, p.90)

As pretensões de verdade das histórias são manifestadas por elas à medida que resolvem ou enfrentam as dúvidas. Para Rüsen as razões da credibilidade das histórias são:

- 1) Experiências que preencham seu conteúdo factual
- 2) Normas e valores, que preenchem seu conteúdo de significado
- 3) Determinações de sentido, de acordo com as quais os conteúdos factuais e de significado são mediados, narrativamente para formar a unidade de uma representação de continuidade constitutiva de sentido.

Estamos estabelecendo neste trabalho, a partir da teoria da história de Jörn Rüsen (2001), duas formas com as quais podemos determinar critérios de verdade na narrativa histórica.

Em uma das formas existe o olhar de quem produz a narrativa. Nela irão conter critérios de pretensão de verdade. Na outra forma o olhar já é o do destinatário da narrativa histórica, o olhar de quem vai se convencer ou não de que aquela história é pertinente.

São duas construções de verdade: a de quem constrói a história (pretensão de verdade) e a de quem avalia tal verdade (plausibilidade). A pretensão de verdade que há na narrativa histórica e a plausibilidade (a capacidade de convencimento) estão ligadas ao seu destinatário e informam o que ele deve procurar na narrativa pra que seja convencido (as pertinências).

Para Rösen (2011), ambas seguem os mesmos critérios de verificação, como seguem:

- 1) A história precisa de um conteúdo que articule experiências do passado.
- 2) Para que a história tenha significado, precisa articular um conjunto de normas e valores previstos nos seus destinatários. Essa história deve cuidar que o conteúdo do passado esteja alinhado ao acervo de memória desse destinatário que vai relacioná-lo ao tempo presente que se projeta no futuro. Quando a experiência do tempo e a intenção do agir andam juntas a história terá significação.
- 3) A significação tratada no item anterior é a representação de continuidade que é constitutiva de identidade e determinadora de sentido da vida prática, ascendendo assim a sua função orientadora.

A fundamentação da pretensão de verdade das histórias:

- 1) Pertinência Empírica: O conteúdo factual que está sendo narrado tem uma base de experiência empírica. São as fontes, testemunhas ou avalistas que comprovem empiricamente que a experiência narrada seja verdadeira.
- 2) Pertinência Normativa: Quando os acontecimentos narrados possuem significância para a vida prática do destinatário. É a articulação de normas e valores das intenções do agir no presente às experiências do tempo passado.
- 3) Pertinência Narrativa: São os elementos que dão sentido à história e estão presentes na narrativa em sentido corrente na vida prática ou percebidos no senso comum previamente dado. A narrativa amarra em si o conteúdo factual e sua significância.

A plausibilidade das narrativas históricas pode estar condicionada mais à retórica do discurso do que a aspectos que antes a histórica acadêmica valorizava, como por exemplo, a relação direta do relato histórico com o seu arcabouço documental utilizado para produzir tal relato.

O método da retórica constitui uma maneira de identificarmos a noção de pertinência da narrativa histórica que procuramos trazer para este trabalho.

Segundo Jörn Rösen, “por retórica se entende uma estratégia de apresentação cuja plausibilidade aos olhos de seus destinatários está não no discurso racional de uma

argumentação científica, mas no intento de conferir à apresentação uma forma (apenas) literalmente atrativa.” (RÜSEN, 2007, p.16)

Tanto o discurso narrativo de cunho científico quanto o extra acadêmico tem pretensão de verdade, poder de argumentação retórica, com finalidade de empreender informação e orientação; na constituição de sentido, na construção de identidade.

Esses discursos, uma vez desconstruídos, podem evidenciar determinadas visões da realidade que podem ser determinantes na propagação de ideias atreladas ao pensamento histórico.

Assim, conteúdos com seus diferentes ideais são usados como ferramenta de orientação temporal. A forma como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula, auxilia noções como o desenvolvimento de um olhar crítico ou evidenciam o trabalho de argumentação presente nas narrativas.

Para isso, precisamos compreender como esses(as) alunos(as) pensam a história sobre o patamar de verdade na direção de sua interpretação.

A forma com a qual esse(a) aluno(a) lida com os elementos de plausibilidade no discurso histórico influencia na forma com a qual ele mobiliza orientação temporal. Quando a história é plausível ele(a) entende que aquela relação temporal está correta e pensa o passado e a continuidade para o presente da mesma forma.

Crítérios de pertinência no instrumental de pesquisa

Trazendo para o instrumental de pesquisa vemos que a relação passado-presente construída pelos(as) alunos(as) pesquisados(as) está relacionada à atribuição de pertinência do discurso. Logo, veremos no exercício 02, uma vez que os eventos do passado são plausíveis para o(a) aluno(a), ele(a) se orienta na busca de sentido histórico.

Procuramos compreender se os argumentos, posicionamentos, opiniões, visões ou orientações que integram este exercício 02 podem ser chamadas de “histórias verdadeiras”, se essas construções narrativas são passíveis de ser apresentadas como histórias que fazem com que “os destinatários das histórias estejam dispostos a servirem-se delas para orientarem-se no tempo.” (RÜSEN, 2001 p.86)

As deste exercício fazem com que o(a) aluno(a) decida sobre isso na sua interpretação. Se o caráter da experiência do passado que está sendo narrada para ele(a)

é verdadeiro ou não. Colocando esse(a) aluno(a) na posição de avaliador(a) da produção de sentido de acordo com suas intenções do agir no tempo.

Quais os elementos encontrados nas narrativas dos(as) alunos(as) que permitem criar vínculos para orientação temporal? Ou seja, o que os(as) alunos(as) encontram nas narrativas que tem contato que os(as) levam a entender o discurso como real ou verdadeiro, ou irreal ou falso?

Interpretamos esses elementos, no intuito de identificar o que é levado em consideração para pensar se o discurso apresentado é um conhecimento histórico verdadeiro, construindo assim, base de orientação; bem como a forma com a qual é especificado isso nas produções.

No exercício 02 o(a) participante é levado a escolher entre duas narrativas com visões opostas sobre o mesmo tema. Quais parâmetros são utilizados por esses(as) estudantes para atribuir ou não plausibilidade a cada uma das narrativas?

Nossa tese é de que os(as) sujeitos pesquisados, no contato com as narrativas contrastantes sobre o evento de Palmares, para tomar posição fazem exatamente o procedimento de avaliar as pertinências da narrativa histórica. Mobilizam, portanto, os campos de análise estipulados por Jörn Rüsen (2001) para verificação se a história é verdadeira.

Esse processo não é realizado inconscientemente, mas a análise de experiência, interpretação e orientação, em pelo menos um desses aspectos, está presente ao avaliar as proposições narrativas.

O intuito deste exercício, na análise das pertinências históricas, é ver, a partir das respostas do(a) aluno(a), como lida diretamente com esses fatos, se concorda ou discorda dos fatos (pertinência empírica), também, como lida com as ideias históricas presentes nos argumentos (pertinência normativa), ainda, como lida com a forma de contar a história (pertinência narrativa).

Pretendemos verificar como os(as) alunos(as) conseguem ver esses parâmetros no exercício e se manifestar, criticando positiva ou negativamente com base nas pertinências.

Os dados estatísticos nos mostram, de maneira geral, na interpretação do instrumental, que o número de narrativas de participantes que optam somente pela

segunda narrativa, no exercício 02 é maior que os que optam unicamente pela primeira. São 53%, contra os apenas 13% que optaram exclusivamente pela narrativa 1 no exercício 02.

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	27	13,91%
Narrativa 2	104	53,6%
As duas	23	11,85%
Nenhuma	40	20,61%

Do escravo fugido que cultivaria o projeto escravista europeu no seu quilombo, ao rei guerreiro e emancipador da população cativa de toda uma grande região: de onde vem as visões conflitantes da história de Palmares e de Zumbi?

As críticas formuladas pelo(a) aluno(a) sobre as histórias de Zumbi e Palmares que tem contato explicitam a forma como enxergam a história, a forma como enxergam quem conta a história, ainda, como enxergam a forma de contar a história. Sua narrativa demonstra os elementos que designam essas visões.

Ao ser solicitado um posicionamento desses(as) alunos(as) em relação a essas opiniões, visões e orientações propostas no exercício em questão, eles(as) narram os motivos pelos quais concordam ou discordam com os discursos.

O posicionamento dos(as) alunos(as) não se baseia somente em certo e errado, ou concordo e discordo.

Apesar disso, 62,37% do total das narrativas interpretadas não completam o esquema proposto. Apenas escolhem entre uma das duas, as duas ou nenhuma das duas narrativas postas, sem maiores explicações sobre quais as motivações que levaram a tal decisão¹⁵.

Os motivos para isso são vários: falta de compreensão do texto proposto, falta de interesse em responder o questionário, ou ainda, falta de conhecimento sobre a temática e o conteúdo tratado nas narrativas. Essas são apenas suposições baseadas na interpretação das narrativas.

¹⁵ Ver tabela estatística opção pelas narrativas, exercício 02

Notamos que os sujeitos pesquisados, no que referencia o exercício 02, tenderam a optar em maior parte pela segunda narrativa quando lhes foi proposta a escolha. 53,6% optaram pela narrativa do livro didático enquanto 13,9% apontam a narrativa da revista como mais plausível.¹⁶

Essa estatística nos leva a entender que não somente o livro didático tem mais credibilidade entre os sujeitos em situação escolar do que a revista, mas a própria narrativa representada no livro didático é mais aceita.

A versão de um Zumbi escravista e Palmares desigual, por mais que nos dias atuais esteja sendo muito divulgada, ainda não tem grande aceitação para esses(as) alunos(as) pesquisados(as). Prevalece ainda a narrativa que fala de um Zumbi guerreiro que luta pela liberdade da população escrava.

11,8% dos(as) alunos(as) pesquisados(as) escolheram as duas, apontando que uma narrativa pode complementar a outra.

Esses estudantes entenderam que mesmo as informações vindas de fontes distintas e de pontos de vista diferentes, ainda assim, uma pode completar a outra na construção histórica daquele evento.

“Creio que as duas, pois sempre há dois lados da história, nunca tem o certo e o errado. Se tivéssemos lá, saberíamos dizer a ‘verdade’, porém vendo a situação pelo meio externo, ou seja, não estando no meio dos colonos ou dos quilombos, poderíamos ter uma certa opinião, mas como não é possível fica difícil pois a história é formada por diversos documentos de ambos lados.”

Quase 14% das narrativas dos alunos optaram pela narrativa da revista.

“A primeira [da revista], pois o Zumbi era um guerreiro e então várias pessoas o idolatravam e podiam até servi-lo, ele podia muito bem ter escravos, por ser um grande guerreiro que lutou contra a escravidão.” (14 anos)

Interessante notarmos que este(a) participante prefere a narrativa que elimina a ideia de relação de opressão racial no evento histórico, mas procura justificar o motivo da sua decisão, recriando um Zumbi mais positivo do que o retratado pela narrativa que achou mais plausível.

¹⁶ Ver tabela estatística opção pelas narrativas, exercício 02

20,6% dos sujeitos pesquisados acham que nenhuma das duas seria uma narrativa suficientemente plausível.

“Nenhuma. Porque as duas falam da escravidão como se a escravidão não fosse importante, como se os negros não fossem pessoas.”(15 anos)

Outro dado que podemos pensar sobre a relação das narrativas com o instrumental é a alta porcentagem de narrativas que apenas escolhem uma das proposições indicadas (62,37%).

“A segunda, pois ela explica melhor sobre o assunto.” (15 anos)

Esses(as) alunos(as) demonstraram em suas produções que não se dedicaram a pensar as narrativas com as quais tiveram contato, mas apenas buscaram uma posição que se finalizasse em responder a questão.

Apesar da quase totalidade dos alunos responder a questão, notamos que faltam conhecimentos históricos suficientes sobre o tema abordado para que possam se posicionar plenamente e articular esse conhecimento com os discursos aos quais foram expostos.

“Não tenho nenhum entendimento para concordar ou discordar de algum desses argumentos.”(15 anos)

Essa situação reflete na vulnerabilidade que um tema importante como o de Palmares pode sofrer visto que, se não for debatido em sala, proporcionando articulação de conhecimentos, outras narrativas podem preencher tal lacuna, construindo um conhecimento excludente.

Concluimos disso que o ensino de história deve sempre priorizar aspectos importantes para a formação cultural brasileira, como os presentes no tema trabalhado no Instrumental. Eles devem ser bem discutidos, a exemplo das aulas das turmas de 2º ano do CEPAE, que veremos ainda neste capítulo.

Mas a vantagem do conhecimento específico sobre o tema não evitou que alunos dessas turmas se posicionassem na articulação com as duas narrativas, e para isso, mobilizassem consciência histórica a partir dos eventos:

“É difícil imaginar a situação em que viviam e os motivos que eles viviam. Grandes generais talvez escravizassem também, mas não podia ter todo esse poder. Tanto é que se o povo se levantasse contra, perdia seu posto”(16 anos)

Na busca por outros mecanismos para articular-se com a questão, o aluno mobiliza orientação temporal. Verificamos isso na noção de relatividade de poder do general descrita na narrativa. Essa é uma noção republicana que é encaixada em Palmares no século XVII. Poderíamos dizer que este aluno mobiliza o tempo de modo que o passado está submisso ao presente.

Reforçando, com base nesses três critérios de verificação da credibilidade buscados na história para que ela tenha o status de “verdadeira” (RÜSEN, 2001, p.88), que encontramos nas narrativas dos(as) alunos(as):

- 1) A propósito do seu conteúdo experiencial; (experiência)
- 2) Sobre sua significação; (interpretação)
- 3) Quanto ao seu sentido na forma da narrativa. (orientação)

Desta forma, vamos separar agora algumas das narrativas de alunos(as) no exercício 02 onde pudemos verificar os elementos de experiência, interpretação e orientação, nas pertinências empírica, normativa e narrativa.

Pertinência empírica

A pertinência empírica relaciona o pensamento histórico e experiência do passado verificado no conteúdo factual. É quando os(as) alunos(as) questionam de onde tiraram o documento que estão em contato; apelam para as fontes; interpelam se o acontecimento ocorreu como o narrado; buscam testemunhos.

Um(a) aluno(a) que apela a pertinência empírica está levantando para análise o conteúdo factual da narrativa histórica que tem contato.

“A história mais plausível é a segunda. A segunda mostra fatos e verdades. Através do meu conhecimento a segunda narrativa está correta pois Palmares foi e é de grande importância para muitos e muitos negros. Homem que lutou contra toda a escravidão”. (15 anos)

O conteúdo factual da história de Zumbi e de Palmares se assemelha ao conteúdo que o(a) participante tem conhecimento, o que torna esse conhecimento verdadeiro.

Vejamos outra narrativa. Nesse exercício encontramos recorrentemente apelos a esta pertinência, pela referência das narrativas ser discriminada, gerando acesso a fonte, e por tratar de relatos de fatos históricos.

“Acredito que a mais plausível seria a primeira narrativa [da revista] por conta de ser baseada em novos estudos, e se estes estudos forem realmente verdadeiros veríamos a história de Zumbi de um modo mais crítico.” (15 anos)

Essa narrativa apela para forma da produção dos fatos que melhor lhe convença da plausibilidade. A que ganha é a que apresenta novos estudos, o que para a narrativa ganha significado e importância como elemento chave para tornar plausível o discurso. O que emerge desta narrativa é que ela busca a apreensão de verdade e acredita que os estudos mais novos estarão servindo-se do arcabouço historiográfico para buscar novas perspectivas sobre o tema.

O que torna pertinente são os fatos narrados na primeira narrativa, supõem-se então que acredita na fonte (revista) por demonstrar que são fatos novos sobre a história.

Uma fonte bastante citada é a revista Veja. Foi a partir dela que os(as) alunos(as) tiveram contato com uma das narrativas sobre a história de Palmares.

Diversas narrativas que mencionaram a revista posicionaram-se em relação a ela como fonte não confiável em relação ao tema.

“O posicionamento mais sensato, plausível e verdadeiro é o do Mário Schmidt. Eu não confio em absolutamente nada que a Veja publique. Se ela fala que o céu é azul já desconfio que não seja. A Veja publica coisas para o seu público. Um leitor da Veja nunca estará de acordo com os Palmares e nem reconheceriam o quão grandioso foi o que fizeram. Eu fico com o segundo argumento porque é inadmissível que alguém fique com o primeiro.” (14 anos)

Mas o contrário também ocorreu. Houve casos em que a revista foi tomada como fator garantidor da escolha.

“Bom, com um pouco de dificuldade na compreensão dos argumentos, pois eu não tinha muito conhecimento sobre Palmares. Mas o que me parece mais plausível foi o primeiro argumento publicado na revista Veja, edição 15-11-2008, pois está mais no mundo.” (14 anos)

Temos exemplos de casos onde a análise da narrativa se dá pelo interesse pela fonte.

Para o sujeito pesquisado o elemento primordial para que a história, narrada pela revista, seja pertinente é a questão da experiência. A revista e a sua construção

histórica se encontram “mais no mundo”, ou seja, mais próxima da realidade. Elemento este que também o faz realizar uma pertinência normativa, pois ao se aliar com a sua visão de mundo, estará melhor se adequando aos padrões de normas e valores desse sujeito.

Na narrativa abaixo o peso da escolha foi justamente a fonte, não há peso nos fatos, mas uma pequena menção a forma da narrativa, o que poderia incluí-la nas pertinências narrativas. Porém, o elemento da escolha pela fonte falou muito mais forte.

“A meu ver me parece plausível a segunda, pela história narrada, mas também do fato da fonte ser mais confiável do que a primeira, na segunda mostra um posicionamento cuja fonte vem de um livro didático. A primeira vem de uma fonte de revista que em sua maioria das vezes é uma mídia sensacionalista.” (18 anos)

E a revista Veja, continua em baixa com os(as) alunos(as) pesquisados:

“Se precisasse me posicionar em relação à história de Palmares a segunda narrativa me ajudaria melhor, pois a fonte da segunda narrativa é mais confiável pois é de um manual didático de história. E a primeira narrativa é da revista ‘Veja’, uma revista manipuladora de informações” (16 anos)

Podemos depreender que alunos(as) percebem a narrativa midiática como não confiável, ao passo que a narrativa de uma das principais ferramentas da cultura escolar, o livro didático não houve nenhum apontamento neste sentido.

A pretensão de validade da história é buscada pelos(as) alunos(as) ao se depararem com os dois discursos narrativos sobre Palmares.

“Eu não me envolveria em nenhuma [das duas narrativas]. Nosso passado será considerado um pouco por esconder algumas coisas. Ainda mais com duas opiniões distintas como a de uma revista e de um livro de escola. A comparação e ponto de vista são distintos. Por exemplo, a escola pode mostrar o ocorrido do jeito certo e já a revista de um modo mais político e econômico, ocultando ou inventando algo que não ocorreu.” (14 anos)

Existe nesta narrativa acima uma noção de que a história seja a portadora da verdade. Desta forma, a fonte onde é produzida e veiculada cada história, pode, através da prática de ocultamento ou de apontamento de ações e eventos do passado, formar histórias verdadeiras ou mentirosas.

Há ainda outro modo de lidar com as narrativas. Elas são tomadas mais como documentos do que como dois posicionamentos antagônicos e dualistas em busca de qual seria a verdade. Então temos:

“Se eu precisasse me posicionar em relação à história de Palmares, na verdade já fazendo isso aqui, eu usaria as duas narrativas para argumentar. Há diversas fontes de informação e é difícil confiar nelas. Mas uma questão deve ser discutida. Zumbi era um líder, e mesmo sendo um possível líder democrata, deve ter ocorrido alguma ocasião em que ele se privilegiou a partir do posto de líder.” (14 anos)

Identificamos aqui uma forma de conceber a história onde a interpretação do passado está muito mais voltada ao conhecimento histórico do que à apreensão da verdade absoluta, o campo factual da narrativa está sendo um elemento chave, porém analisado de forma diferente.

Diferente da narrativa na qual o ponto de partida é a ideia de uma História portadora da verdade, esta narrativa entende que os documentos podem dizer diversas coisas e a verdade absoluta já não é o caminho, pois a construção da história depende da utilização desses documentos e da intencionalidade do construtor da história.

A narrativa usa de modelos estruturais do seu tempo (a ideia de democracia) para tecer a crítica ao discurso apresentado. Zumbi passa a ser um líder democrático, mas analisado em um universo não-democrático.

Pertinência normativa

A pertinência normativa relaciona o pensamento histórico, as normas e os significados do contexto de produção e recepção de determinada narrativa histórica. Os acontecimentos narrados possuem significado para vida prática dos destinatários.

“O segundo argumento porque acaba com o racismo e o mundo fica bem melhor. É bom saber que a palavra Palmares dá medo nos racistas. É bom pra nós brasileiros que o racismo acabe de vez.” (15 anos)

O sujeito escolhe a segunda narrativa com base na ideia que ele interpreta nas duas narrativas, onde a ideia do combate ao racismo toma frente na sua interpretação.

“A primeira [da revista], porque nos deixa claro que os próprios que lutavam contra a escravidão possuíam escravos para uso próprio. O que dizer disto? Bom,

expondo minha opinião, eu acho uma vergonha para ele, como querer mudar algo que praticam? Realmente é ridículo. Não tem condições de acabar com a escravidão, escravizando (matando, fazendo sofrer etc) negros e os maltratando sendo que eram de sua mesma cor e tenho que ter os mesmos benefícios que eles, porque todos somos iguais e merecemos igualdade também, não força!”

O sujeito está convencido de que o relato histórico é verdadeiro. Já produz orientação temporal a partir dos eventos narrados. Ele cria vínculos em suas expectativas no agir a partir das experiências do tempo que tomou por reais. A noção de realidade está presente no vínculo identitário produzido pela ideia de raça que o sujeito tem, onde a ideia de que somos todos iguais é a força motora que mantém o certo e derruba o errado.

A ideia de humano que é produzida aqui é a de que, mesmo sendo errado, seres humanos são capazes de oprimir outros humanos, mesmo os que lutam e sofrem pelas mesmas causas. A narrativa que melhor se vinculou com essa ideia é a narrativa escolhida.

O que é um elemento chave na crítica do(a) aluno(a) é a ponderação realizada a partir dos valores que esse(a) aluno(a) tem. Elemento este que o liga a narrativa da revista ao apontar uma quebra de um valor moral caro para este(a) estudante na questão de um ex-escravo possuir escravos.

Um outro exemplo:

“Com certeza a segunda. Zumbi lutou contra a escravidão em geral e não contra a escravidão de si próprio, lutou para ajudar as pessoas de sua cor e lutou para ajudar a sua família. Acredito que quem diz que Zumbi usava quilombo para escravizar, diz que ele não honrava tanto os afro-brasileiros, tem um pouco de racismo” (15 anos)

A narrativa pode também ser classificada como uma pertinência empírica ao contestar o conteúdo factual da narrativa 01, e disso, escolhendo a narrativa 02. Porém, essa narrativa se torna um exemplo de pertinência normativa quando na sequência da escolha é explicada a orientação determinante. Para o sujeito, os elementos propostos na narrativa 01 promovem uma ideia racista.

Segue outro exemplo de narrativa em que o aluno recorre à experiência para validar o posicionamento em relação ao tema:

“O segundo documento é o mais plausível, o Palmares foi um lugar de reunião e lutas contra a escravidão. Muitos brancos e senhores de escravos tentaram acabar com os quilombos, pois quanto mais negros agregados (não concluiu a ideia). O documento 2 é o que mais me ajuda nesse pensamento, afinal, ainda há brancos que se irritam com as histórias dos quilombos, pois ainda existe muito preconceito.” (16 anos)

Nessa narrativa podemos ver que a mescla entre a experiência da vida prática e do documento que melhor se assemelha à ideia, enxergando a questão do preconceito no dia a dia, onde informações presentes em um dos documentos ajudam a construir um passado que faça sentido, que se identifique com a intenção no agir.

Da mesma forma a narrativa abaixo:

“Para mim, a mais plausível é a segunda narrativa. Não faria sentido nenhum um negro ter escravos negros, não seria igualitário e muito menos justo. Se isso de fato ocorresse, haviam imensas rebeliões e todos iriam saber disso. Mas, com toda certeza do meu entendimento, isso é algo sem sentido.” (16 anos)

A Plausibilidade da história vai além da que apresenta um conteúdo factual pertinente. Esse conteúdo fala contra a visão de mundo desse(a) aluno(a). Quando ele coloca que “não faz sentido”, que “não seria igualitário” e que “não seria justo”, está levantando aspectos morais das suas intenções do agir no tempo, que, em confronto com a ideia transmitida por uma das narrativas, surge a negação a ela.

Pertinência narrativa

A pertinência narrativa remete-se ao modo de narrar. Busca plausibilidade do sentido das histórias na relação entre as intenções de futuro e as experiências passadas reconstruídas nas narrativas históricas. A plausibilidade da experiência narrada é de construir sentido, caracterizando reforço identitário, onde o discurso tenha intenção de produzir orientação.

Vejamos como a narrativa de um sujeito pesquisado apela para essa pertinência:

“A primeira das duas. Está muito claro de como as coisas funcionavam, pra mim a primeira deixa mais esclarecida, porque mostra detalhes e me ajudou entender mais.”(16 anos)

É a construção narrativa que permitiu que o(a) aluno(a) desse crédito para a narrativa. Os detalhes que a narrativa mostra foi o elemento no qual o(a) aluno(a) depositou sua relação de pertinência.

Da mesma forma esta outra narrativa.

“A primeira. Porque ela explica melhor sobre Palmares” (15 anos)

Não são os fatos que estão importando para ele(a), tampouco a relação com os seus valores ou a intenção no agir. Aqui é a forma que melhor se transmite a história que conta. O sentido da história está na forma com a qual ela é contada.

O sentido da história baseado na forma em que a história é contada, também foi elemento de pertinência para o(a) aluno(a) abaixo.

“A segunda narrativa foi a que pareceu mais plausível pra mim, foi a que mais iria me ajudar. A segunda narrativa especificou melhor o que é Palmares. E eu consegui entender melhor. Hoje em dia, todos pensam em sofrimento nessa época, mas essa narrativa defende os pontos positivos.”(13 anos)

Mais do que o conteúdo factual que aponta pontos positivos de Palmares, o que a tornou plausível é a que explicou melhor a história.

Por fim, outro elemento encontrado nas narrativas é na relação com o conhecimento.

“Nas narrativas apresentadas, a que está mais plausível e ao alcance do meu conhecimento de Palmares: assim, a narrativa que iria me ajudar seria de Palmares (segunda), pois apresenta fatos e números exatos.”(17 anos)

A diferença com a narrativa que acessa a pertinência empírica por conta da relação com o conhecimento transmitido pela narrativa é que o conhecimento do(a) estudante se assemelha com o da narrativa, aqui, o conhecimento preenche, está acessível ao(à) estudante pela forma que melhor conseguiu dar esse acesso.

Aqui vemos a ação dos aspectos retóricos das construções narrativas que dão forma acessível de apresentação e atraem para o conjunto lógico que caracteriza as narrativas que apelam para este modelo. O que vemos aqui é a forma que essas narrativas se tornam pertinentes ao destinatário, condicionando a assimilação da ideia.

A ideia de opressão racial histórica sob a ótica da plausibilidade

Em todo este trabalho de pesquisa procuramos manter o foco nas ideias de relação de opressão racial histórica, estruturando as análises baseadas neste contexto que relaciona os eventos e conceitos históricos trabalhados aqui.

No primeiro capítulo buscamos compreender esse posicionamento de acordo com os usos do passado que correntes interpretativas da história produzem. No segundo capítulo começamos a interpretação das narrativas dos sujeitos pesquisados e procuramos compreender esse posicionamento relacionado diretamente com a questão da mobilização de consciência histórica. Agora, procuraremos compreender como esses sujeitos, no processo de atribuição de plausibilidade da narrativa histórica, colocam a ideia da relação de opressão racial histórica no centro de suas interpretações, ou ainda, eliminam a ideia de relação de opressão racial histórica.

Para isso, vamos analisar nas narrativas que os sujeitos pesquisados produziram em resposta ao exercício 02 como estruturam as suas escolhas, baseados nas ideias de relação de opressão racial e na plausibilidade dos discursos que tem contato.

Para isso, partimos do entendimento de que a narrativa da revista propõe uma ideia de neutralização das relações raciais ao propor a ideia de que ex-escravos escravizassem escravos.

Da mesma forma entendemos que a narrativa do livro didático busca demonstrar que a história de Palmares é marcada justamente pelo fator da relação de opressão racial, a partir da noção de resistência.

De início, a partir dos dados estatísticos levantados na interpretação¹⁷, podemos ver que grande parte dos sujeitos pesquisados tende a negar o discurso do instrumental sobre as ideias de eliminação da opressão racial histórica.

Um conjunto de elementos na construção narrativa, tomados pelo discurso argumentativo, remonta uma ideia que abranda ou elimina as relações de opressão racial no passado. Cativo africano baseado em relações intra-raciais, processos de resistência escrava que valoriza a ideia de negociação, são essas algumas visões, de modo geral, de um passado que podem vir a constituir sentido no presente.

¹⁷ ver tabela de opção pelos argumentos do exercício 1 e escolha das narrativas no exercício 2

Assim, essas histórias se tornam pertinentes e suprem carências de orientação temporal na vida prática dos sujeitos ao se constituírem como experiência empírica, como significativa e como sentido.

A primeira narrativa que apresentaremos neste tópico é de grande utilidade para mostrar a relação do sujeito pesquisado com esses elementos que compõem as ideias de eliminação das relações de opressão racial transmitidas via narrativa:

“A primeira. Porque mostra mais a realidade, tipo as pessoas tentam defender as outras, mas estão erradas. As pessoas não querem o bem dos outros, somente o seu, então eles fazem o possível para se favorecerem.”(15 anos)

Temos nessa narrativa um apelo à pertinência normativa e o elemento de plausibilidade está na ideia de ser humano que possui. Esse(a) aluno(a) elimina as relações de opressão racial, mas não as relações de opressão, pois humanos oprimem independente da raça.

Entendemos que, para esse sujeito, não é o fato de africanos escravizarem africanos, não seria o fator preponderante nas narrativas, mas a ideia da relação de opressão estabelecida por humanos que seriam maus por natureza.

A ideia de eliminação da relação de opressão racial presente no texto que chega ao contato desse sujeito pesquisado é pontualmente rechaçadas quando o(a) participante reforça a questão humanitária, mesmo analisada para o tempo passado da escravidão, pois se hoje existe a maldade humana, haveria de ter também no passado, independente de relações raciais.

Nesta situação é gerado um tipo de estranhamento perante a narrativa. Aqui, quando a narrativa afirma que Zumbi de Palmares teve escravos, essa afirmação pode gerar uma diferente situação que interpretamos no exemplo anterior.

“A segunda me parece mais plausível, porque eram escravos fugidos buscando sua liberdade, lutando contra a escravidão e não um tentando escravizar o outro.”

Aqui existe a crítica baseada nas ideias de relações de opressão racial, que compõe para este(a) estudante o sistema de valores morais dele(a). A impertinência está na construção de uma ideia de relação anulada pela opressão intra-racial.

A ideia que melhor se encaixa com a desse sujeito é a ideia que irá acessar seu sistema de valores e aliar a sua experiência e intenção no agir, trazendo significado ao

conteúdo histórico e construindo sentido na continuidade do transcorrer temporal. A proposição de escravos que resistem, lutando ou fugindo do sistema de opressão, constitui esse processo; a proposição de escravos que escravizam outros escravos, não.

“O segundo texto[do livro didático] é mais de acordo com a minha escolha. O quilombo dos Palmares era uma manifestação da época. Algo que iria contra o governo e lutava pelos direitos humanos. Acho que sem o quilombo dos Palmares seria muito mais difícil a abolição da escravatura.” (16 anos)

Podemos notar, a partir desta narrativa, como o(a) aluno(a) mobiliza consciência histórica ao lidar com esses eventos históricos. O(A) aluno(a) aponta uma relação de continuidade nos eventos encadeando-os a partir do evento com o qual tem contato no questionário. Essa noção pode ter sido construída pelo aluno a partir dos seus conhecimentos de conteúdo escolar, como no conhecimento advindo da própria cultura histórica

Esse conhecimento histórico mobilizado pelo(a) estudante que o(a) possibilita estabelecer um encadeamento dos eventos no tempo e relacioná-los (se não houvesse quilombo, não haveria abolição) remete a uma mobilização de consciência histórica e a uma vinculação com determinada corrente interpretativa dos eventos do passado.

Ao mesmo tempo que, a partir do conhecimento histórico que possui, permitirá a articulação temporal, é o conhecimento específico a partir de uma determinada interpretação que se liga a uma determinada experiência e intenção do agir no tempo que mobilizará a noção com a qual esses eventos serão vistos no presente.

Podemos entender a partir dessa narrativa que esse(a) aluno(a) compreende as relações de resistência do africano escravizado no Brasil de modo que não elimina as relações de opressão racial, mas ameniza o sofrimento desta população e se traduz como luta por justiça social.

Ao mesmo tempo, esta narrativa usa do critério de pertinência onde sua intenção do agir no presente mobilizado a partir da sua consciência histórica, o leva a compreender como centrais as relações de opressão racial presentes no discurso. A pertinência normativa ascende quando a narrativa que esse sujeito tem contato complementa essa ideia.

Seguindo os pontos de observação deste capítulo, veremos em seguida, como as turmas se diferenciaram no contato prévio com conteúdos relacionados com o

instrumental de pesquisa. E também, de maneira geral, como os(as) estudantes lidam com os conceitos de escravidão e miscigenação a partir dos discursos do questionário.

O ensino escolar da história e os usos públicos: diferenças entre as turmas

Em todas as turmas pesquisadas as narrativas dos(as) alunos(as) versaram sobre os elementos aos quais damos foco nesta pesquisa, identificando-os como eixos estruturais de análise.

Todas essas narrativas dialogam com os discursos presentes nos textos do instrumental de pesquisa e trabalham questões sobre as relações do passado e do presente, assim como a negação e aceitação dos discursos do questionário e a relação com os conceitos de escravidão e miscigenação, como temos demonstrado e ainda iremos mostrar no decorrer deste capítulo.

O instrumental de pesquisa não foi pensado para verificar o conhecimento de conteúdo escolar dos alunos, mas pensamos na mobilização de consciência histórica e o posicionamento a partir do contato com os discursos presentes nos usos públicos da história.

Porém, neste instrumental tivemos a oportunidade, em duas turmas específicas, o 2ºA e o 2ºB do CEPAE-UFG, dos alunos terem aulas sobre conteúdos ligados a temática do instrumental antes de responderem aos exercícios do questionário.

Isso nos leva a atentar para as diferenças entre o pensamento dos indivíduos que acabaram de refletir sobre o conteúdo relacionado às questões do instrumental de pesquisa e daqueles que não tiveram essa oportunidade. Aqueles apresentam maior articulação de conhecimento histórico na mobilização de consciência histórica e posicionamento ao lidar com argumentos que não foram produzidos em sala de aula do que estes.

Poderíamos então perguntar se existiria algum tipo de influência da aula do professor em relação ao posicionamento de ideias sobre as relações de opressão no passado ou no presente? Ou seja, os professores teriam influência paralela aos discursos de uso público da história na orientação para mobilizar consciência histórica e posicionamento? Tal influência seria maior ou menor que a dos discursos?

Por outro lado, não queremos propor neste trabalho que toda articulação de conhecimento histórico produzida nos usos públicos da história seja oposta ao conhecimento histórico produzido na cultura escolar.

Nos últimos meses vem ocorrendo um amplo debate nacional sobre um conjunto de ideias conhecida como “escola sem partido”. Um projeto de lei apresentado em 23 de maio de 2015 na câmara federal pelo Deputado Izalci (PSDB-DF), e no senado, através da PLS 193, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES) que procura integrar as propostas dessa cartilha às diretrizes e bases gerais da educação, Lei 9.394 de 1996.

Concomitantemente, assembleias legislativas de vários estados e câmaras de vereadores de diversos municípios também se articulam para debater a implementação deste modelo nos seus respectivos sistemas de ensino.

A proposta do programa escola sem partido fala de um modelo de ensino no qual o professor seria supostamente neutro ao apresentar nos conteúdos escolares aspectos presentes na própria constituição federal vigente, como a pluralidade de ideias.

Isso ocorre por conta da visão dos seus idealizadores de que o ensino atual seria, predominantemente, um modelo de doutrinação ideológica. Neste sentido, apenas a ideologia do professor se faria presente nas discussões e reflexões dos conteúdos transmitidos¹⁸.

A pergunta que podemos fazer diante deste cenário, refletindo acerca do instrumental de pesquisa é:

Em relação ao posicionamento ideológico, com base na interpretação das narrativas dos alunos, podemos dizer que houve alguma tendência ideológica nas turmas que tiveram aulas sobre as temáticas que estão presentes no questionário do instrumental, em relação às turmas que não tiveram recentemente trabalhos envolvendo estes conteúdos?

As duas turmas do CEPAE-UFG que tiveram contato com conteúdo referente à temática de história da África e do afro descendente antes de responderem ao questionário, enquanto as outras turmas não, podem ter sido influenciadas a uma

¹⁸ <http://www.programaescolasempartido.org/>

interpretação diferente das narrativas extra acadêmicas e extra escolares em relação ao tema?

Nosso problema aqui atém-se à investigação da mobilização de consciência histórica no contato com os discursos provenientes dos usos públicos da história. Porém, pelo fato de nessas duas turmas ter havido intervenção didática em conteúdos referentes a temáticas e conceitos presentes no instrumental, nos leva diretamente a pensarmos a pergunta acima.

Alguns dados estatísticos podem nos dar respostas para essa pergunta.

Um dado diretamente ligado à questão sobre a influência da aula nas respostas das turmas ao questionário está na referência, organizada estatisticamente, da interpretação das ideias de eliminação das relações de opressão racial históricas.

As duas turmas apresentam uma porcentagem de contestação dos argumentos propostos no instrumental acima do total das narrativas interpretadas. No 2ºB, 67,8% das narrativas expõem ideias críticas referentes ao ideal de eliminação das relações de opressão racial históricas, onde a media geral de narrativas interpretadas apresentou 59,6% desse aspecto.

Número maior ainda apresenta o 2ºA. 77,7% das narrativas discordam do argumentador quando propõe questões ideológicas sobre os africanos, fazendo uso de eventos do passado.

Na parte do questionário onde devem optar por narrativas sobre o tema da história de Palmares, a porcentagem de narrativas que escolhe exclusivamente a narrativa do livro didático se aproxima nas duas turmas que tiveram contato com conteúdos referentes à temática de história da África, em relação ao total das turmas. 59,25% no 2ºA e 50% no 2ºB, enquanto o total das turmas que optou pela narrativa do manual didático, exclusivamente, foi de 53,6%.

Em uma das turmas que tiveram contato com o conteúdo antes de responder ao questionário, nenhuma das narrativas de alunos(as) optou exclusivamente pela narrativa da revista.

Segue uma das narrativas desta turma:

“A segunda. Pois o maior motivo é que se for levar em consideração todas as minhas aulas sobre tal assunto, todo o meu conhecimento, posso afirmar que um

quilombo é gerado por escravos 'foragidos' e que foi muito difícil de ter conseguido isso e que provavelmente iriam se opor ao repressor para serem livres.”(CEPAE-UFG 2ªA, 18 anos)

Isso demonstra que o conhecimento histórico adquirido na aula era realmente um conhecimento oposto ao construído na narrativa da revista e torna-se um elemento chave para que o conteúdo experiencial adquirido pelo sujeito fosse primordial para atribuição de pertinência à narrativa histórica.

Alunos de todas as turmas tecem críticas sobre as duas narrativas desse exercício. Nas turmas do 2º ano CEPAE-UFG os alunos utilizam de articulação com conteúdos e conceitos presentes nas aulas que tiveram.

Isso faz com que ideias sobre conceitos de escravidão e miscigenação, por exemplo, sejam compreendidos de maneira mais elaborada, e a partir disso, tenham melhor condição de posicionamento quanto às ideias transmitidas pelo questionário.

“Creio que ambos os relatos mostram a verdade, pois há vários relatos de estudiosos que estiveram na África, de que mesmo lá, já havia uma hierarquia, dominação de várias maneiras e até mesmo, a escravidão. Creio que todos os quilombos foram muito importantes no Brasil colonial. E mesmo que em tais locais não houvesse total liberdade, com certeza a vida era bem melhor do que a vida nos latifúndios e etc.”(CEPAE-UFG 2ªB, 18 anos)

O conteúdo trabalhado nas turmas foi o de “escravidão na América Portuguesa” com ênfase na história dos quilombos. A discussão sobre o tema foi baseada em diversos documentos históricos que a Professora levou para as turmas.

Foram levadas ao contato dos(as) alunos(as) ideias de cultura e sociedade, ligadas à questão dos quilombos, a partir de documentos históricos, e essas ideias foram trabalhadas em diversas temporalidades até os dias atuais no debate sobre a situação dos afro descendentes brasileiros.

Com a organização do conteúdo e as discussões sobre o tema, realizados na aula, torna-se significativa a atuação das discussões sobre o tema no questionário aplicado aos(as) alunos(as). O que foi trabalhado em aula pôde ser usado pelos alunos como arcabouço organizacional para pensarem as respostas em suas narrativas no instrumental de pesquisa.

O comércio triangular foi debatido em sala de aula, e a discussão desse conteúdo deu conta de que o que ocorreu a partir desse comércio foi uma mudança considerável na questão da escravidão, no aumento das guerras entre as diferentes sociedades africanas e no próprio modelo de escravidão naquele lugar. Antes, o escravo era prisioneiro de guerra, após o comércio triangular, existe guerra para fazer escravos.

A discussão na aula levou, então, para a questão da resistência, do quilombo e as fontes de estudo e conhecimento sobre quilombo, evidenciando as punições que escravos fugidos sofriam.

Podemos verificar nas narrativas dos(as) alunos(as) dessas turmas uma maior articulação com estes conteúdos para discutir os argumentos dos exercícios do instrumental de pesquisa.

“De acordo com o argumento1 a culpa não é dos brancos pela escravidão na América e para ‘provar’ esse argumento ele cita que a escravidão já existia entre os africanos. Não concordo que ‘os brancos’ não tenham culpa da escravidão na América, eles tiveram sim culpa pois eles que tiraram os africanos de lá para trazer para o continente americano, ‘os brancos’ não tem culpa da escravidão pois [existe] desde o início das civilizações, Egito por exemplo, existe escravidão, mas a escravidão na América foi culpa deles. Não entendi muito bem o documento2 por não conhecer Gilberto Freyre e seu argumento, mas não imagino um estupro de forma consensual e harmoniosa”(CEPAE-UFG 2º A, 16 anos)

Verificamos nas narrativas dos alunos a articulação de conceitos como: eurocentrismo, etnocentrismo, colonização, invasão ou cultura, e ligação com os conceitos de escravidão e miscigenação que já são explorados pelo argumentador e que são revisitados e criticados pelos(as) alunos(as) que atribuem pertinência ou não às noções desses conceitos construídos pelo argumentador.

Das narrativas que relacionam conceitos para desenvolver a ideia, as turmas que tiveram intervenção didática antes de responder o questionário, 57,1% no 2º B e 85,1% no 2ºA do CEPAE-UFG, incrementaram suas narrativas com os conceitos de escravidão e/ou de miscigenação estudados para responder a questão proposta.

Essas duas turmas foram as duas maiores médias estatísticas referentes ao uso desses conceitos, ficando à frente da média total de narrativas, onde 43,8% do total de narrativas faz a utilização desses conceitos históricos nas narrativas.

Um número bem menor de produções (5,6% do total) buscou articular outros conceitos, como os já mencionados, expondo ideias, reflexões, críticas e conhecimentos narrados. Em 5 das 7 turmas investigadas constatamos esse tipo de exercício conceitual na narrativa, e os 2ºs anos do CEPAE-UFG tiveram o maior número desse tipo de narrativa (3 narrativas no 2ºA e 4 no 2ºB).

“Penso que está equivocado. Os brancos oprimiram, invadiram e tomaram a África como se lá não existisse ninguém. As pessoas que ali viviam foram humilhadas e obrigadas/forçadas a viver numa realidade que não era suas, que os europeus impunham. Ou seja, estes tem culpa sim por que quem foi lhes deu tal direito de invadir uma terra e ‘massacrar’ um povo e uma cultura? Vejo até hoje que os negros, mesmo depois de toda miscigenação, sofrem e são injustiçados. Não ousou dizer que foi de forma harmônica porque é um discurso racista e dizer que negras eram estupradas foi impróprio.”(CEPAE-UFG 2ºB, 16 anos)

Nesse exemplo é construída uma relação com a ideia de cultura, onde a ideia de opressão racial influencia negativamente nos fatores culturais históricos do povo “invadido”, segundo a narrativa.

Por isso entendemos que a intervenção didática pôde auxiliar na expansão e no desenvolvimento das ideias dos alunos, trazendo conhecimento e formação crítica ao lidar com qualquer tipo de discurso.

Da mesma forma, as informações sobre escravidão africana na América portuguesa foram utilizadas para confronto entre a visão do argumentador e a visão que foi trabalhada na intervenção didática.

“Este estudante não refletiu completamente sobre a posição de escravo que o negro foi submetido. Foi construída toda uma corrente de ideias etnocêntricas e principalmente eurocêntricas, que colocava o negro africano abaixo do branco europeu, tratado como um objeto, situações desumanas, pior que uma vida de gado. E tais estigmas foram construídos por brancos europeus. Se houve negros escravizando negros, saiba que foi uma situação financeira que os mesmos foram submetidos. Não que eu esteja justificando, pois foram fracos e desonraram seu próprio povo, além disso participavam desse terrível comércio. Sobre miscigenação, tenho muito orgulho de ter o sangue de índios e de negros correndo em minha veia como forma de resistência, mas

a forma como isso ocorreu foi horrível e eu gostaria que não tivesse ocorrido” (CEPAE-UFG 2ªA, 17 anos)

Grande parte das narrativas das turmas dos 2ºs anos CEPAE utiliza de um conjunto de argumentos que raramente são encontrados nas produções das outras turmas. Isso nos leva a pensar que foram construídos a partir das reflexões feitas em aula. Argumentos tais como:

-Mercadores de escravos traziam os africanos para a colônia portuguesa.

-Já existia escravidão na África entre os povos locais, por uma hierarquia própria, antes da chegada dos portugueses.

-O Quilombo é formado por escravos foragidos.

-Africanos, que eram mais fortes, foram preferidos em relação ao índio, mais arisco.

-Africanos eram tratados como mercadoria, vendidos como animais ou objetos.

-Ideias eurocêntricas e etnocêntricas que justificam a escravidão.

-Rota triangular (comércio triangular)

-Lei Áurea não anula a história.

-Colonização gera preconceitos.

Esse aspecto das narrativas é singular para entendermos a força da intervenção que leva à reflexão e posicionamento sobre o conteúdo. Em 45% das narrativas dessas duas turmas são utilizados os argumentos listados como forma de criticar o discurso produzido nos usos públicos da história.

“Os africanos foram vendidos como escravos, não foi uma decisão tomada pelos próprios. Na rota triangular uma das funções dos navios de comerciantes era comprar escravos e trazer para América portuguesa para trabalhar já que os índios não estavam ‘servindo’ mais. As negras eram, as vezes forçadas a se deitar com os fazendeiros, mas se uma negasse o ato ela era obrigada porque tinha como uma de suas ‘funções’ ter relações com seu senhor. A culpa dos brancos é de ter feito os africanos de escravos e de ter comercializado homem livres e feito com que eles trabalhassem de forma precária.” (CEPAE-UFG 2ªA, 16 anos)

Esta narrativa mostra bem a diferença. Temos, em outras turmas, narrativas que criticam o argumento, como desconstrução da ideia, mas em nenhuma outra turma encontramos narrativas tão articuladas, com utilização de conceitos históricos e aprofundamento da discussão a partir desses conceitos históricos.

Verificamos também uma redução da porcentagem de narrativas dessas turmas que eliminam a ideia das relações de opressão racial (22,2% no 2ºA e 32,14% no 2ºB), em relação à média total de narrativas (40,31%).

Quanto à mobilização da relação presente-passado nas narrativas dos alunos, as turmas que tiveram contato em aula com a temática presente no questionário, exercitaram articulação de diferentes tempos e eventos, mas com desempenho parecido com as demais turmas.

Sobre essa relação, a média geral de narrativas de alunos que mobilizam apenas uma das temporalidades, ou seja, ficam presas no tempo, é de 72,25%. As turmas específicas em questão apresentam porcentagem aproximada em relação a este tipo vinculação com o tempo a partir dos eventos do questionário. 66,6% no 2ºA e 71,42% no 2ºB.

O que podemos depreender após a análise dos dados estatísticos da interpretação e das discussões sobre o programa escola sem partido para elucidarmos a questão se o professor influencia ideologicamente o aluno durante as aulas, é que não pensamos ser uma questão de influência.

Verificamos realmente que as narrativas das turmas que tiveram contato com conteúdos escolares, discussões e reflexões sobre a temática antes de responder o questionário, tiveram aumento nas proporções de crítica ao argumento que elimina a ideia de opressão racial histórica, aumentando também a porcentagem de narrativas que procuram desconstruir esses argumentos.

Mas não podemos dizer que isso se deu por uma doutrinação da professora que aplicou o conteúdo em sala, mas sim foi fruto dos debates e reflexões sobre esse conteúdo.

Quando essas mentes são postas em contato com ideias e argumentos de discursos dos usos públicos da história, ou levados a escolher entre narrativas, escolhem e respondem de acordo com os documentos que aprenderam a investigar e a interpretar,

realizando o exercício de desconstrução de ideias presentes nas fontes documentais que tem tido contato.

O fator principal que nos leva a entender que não há aspectos de doutrinação é que mesmo as narrativas de alunos que se posicionaram de forma crítica e contrária à ideia de eliminação da opressão racial histórica, acabam, por exemplo, posicionando-se contrárias ao sistema de cotas raciais.

Se pensarmos que uma turma onde há de 66,6% de narrativas de alunos contrárias ao sistema de cotas raciais, como no 2ª CEPAE-UFG, sofreu influência doutrinária de ideologia de esquerda, por exemplo, não se encaixaria neste padrão, visto que o número é maior até que a média total que foi de 59,9%¹⁹.

No 2ºB CEPAE-UFG, 33,3% das narrativas apresentou um posicionamento contrário ao sistema de cotas raciais. Esta se encaixaria no padrão de doutrinação. Porém, estamos trata-se da mesma professora, do mesmo conteúdo e até da mesma instituição de ensino.

Contrariando a nossa análise temos a relação que o jornalista Ali Kamel promove em três artigos que publica no jornal O Globo²⁰ onde entende que as aulas de história e seus materiais didáticos promovem grande impacto na formação de opinião e ideológica no trato diário em sala de aula.

Seus artigos protestam contra os conteúdos do livro didático de Mário Schmidt, que é o mesmo autor que optamos por separar a narrativa que levamos para o instrumental de pesquisa. Kamel entende que o livro didático de autoria de Mário Schmidt influencia diretamente os alunos e alunas com ideias de cunho partidário como forma de perpetuação da ideologia que o jornalista vincula a um partido político.

Se continuarmos a pensar na questão de influência, veremos que, a partir da interpretação do instrumental de pesquisa, essa influência no posicionamento ideológico poderia vir tanto do professor, quanto do próprio discurso com o qual o(a) aluno(a) tem contato. Das narrativas que seguem a ideia de eliminação das relações de opressão racial

¹⁹ Ver tabela Cepae 2ªA e 2ªB

²⁰ Artigo 1: "O que ensinam às nossas crianças". O Globo, 18/09/2007. Acessado em:

<http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>.

Artigo 2: "Livros didáticos e propaganda política". O Globo, 02/10/2007. Acessado em:

<http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>.

Artigo 3: "Efeitos didáticos". O Globo, 16/10/2007. Acessado em:

<http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>.

históricas, nas turmas que tiveram contato com conteúdo escolar antes de responder o questionário, no 2ºB 55,5% e no 2ºA 83,3% dessas narrativas seguem inteiramente o argumento.

Esses(as) alunos(as), mesmo após terem um momento de verificação de documentos sobre a temática da escravidão africana no Brasil, debaterem textos, desconstruindo ideias, terem contato com diversos tipos de relatos, terem se ambientado no tempo histórico específico daquele conteúdo e dentre outras ações ocorridas na aula de história, optaram por seguir inteiramente o discurso dos usos públicos da história.

Mesmo após a intervenção didática da professora, depois de trabalhar o conteúdo referente à temática da escravidão africana no Brasil, verificamos ainda narrativas produzidas contrariando noções que foram trabalhadas em sala de aula:

“Os negros foram trazidos para o Brasil por serem mais fortes e porque os índios não estavam ajudando muito, porque os índios se matavam só pra não ajudar e fugiam para as matas, e com isto, trouxeram os africanos. Eles eram fortes e não sabiam andar aqui como os índios” (CEPAE-UFG 2º A, 19 anos)

A análise das relações de plausibilidade que os sujeitos pesquisados atribuíram aos discursos e ideias que tiveram contato neste instrumental demonstra o quanto esse processo da atribuição de plausibilidade é importante para mobilização de consciência histórica e o quanto a própria história é importante como mecanismo de orientação na vida prática dos sujeitos.

Uma construção histórica se esforça ao constituir uma sequência temporal lógica que proponha uma ideia com uso de eventos do passado para obter significância junto ao sistema de normas e valores gerais e sentido universal no presente, e com isso se tornar plausível. Uma corrente contendo diversas construções nesse mesmo sentido, reforçando a mesma ideia, pode mostrar o quanto a história é forte e mobiliza as ações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender a mobilização de consciência histórica de estudantes a partir do contato desses com discursos dos usos públicos da história do afro-brasileiro.

Trabalhamos, então, com base no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), as relações temporais que os sujeitos pesquisados produziram em narrativas ao interpretarem noções de tempo e de conceitos históricos em discursos dos usos públicos da história afro-brasileira.

Ainda, os discursos trazidos para experiência deste trabalho propõem ideias sobre a relação racial no passado quando relatam essas noções de eventos do passado e construindo, a partir desse relato, uma determinada visão do presente. Os discursos fazem, portanto, o que os(as) estudantes pesquisados(as) fizeram no contato com esses discursos: que construíram relações entre passado e presente a partir dos eventos do passado, das noções de conceitos históricos e das suas visões da realidade e intenção no agir.

Além da consciência histórica, interpretamos nas narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados, outro tipo de relação com os discursos dos usos públicos da história. A relação de plausibilidade desses discursos que é atribuída ou não por esses sujeitos.

Com isso analisamos as relações de pertinência da narrativa histórica e os elementos que os(as) estudantes narraram ao construir suas críticas aos discursos para que justifiquem a atribuição ou não de crédito à história.

O processo de atribuição de verdade para a história que se tem contato é um fator importante para complementar a relação com o tema proposto da história afro-brasileira, com os discursos dos usos públicos da história e com a ideia sobre relações de opressão racial histórica. Podemos perceber no trabalho que a mobilização de consciência histórica está ligada ao processo de atribuição de pertinência à narrativa histórica.

Para orientar o agir no presente, a teoria da consciência histórica diz que é preciso interpretar a experiência no tempo. Uma interpretação com intenção de agir e que, para isso, precise fazer sentido, sendo a constituição de sentido da experiência do tempo intimamente ligada a interpretação da realidade, de um auto conhecimento a

partir do outro (Fronza, 2012). Os sujeitos precisam, ao buscarem contato com eventos do passado, que esse evento lhes faça sentido, para que possam “acreditar” no que lhes é narrado.

Na estruturação desse modelo temos as duas características de análise para este trabalho: a consciência histórica e a plausibilidade da narrativa histórica.

Antes de verificarmos as relações de consciência histórica e de plausibilidade que os(as) estudantes produziram nas narrativas, procuramos analisar os discursos, com as ideias e os conceitos, na forma em que eles estão trabalhando.

Foi através de um instrumental de pesquisa aplicado junto aos sujeitos pesquisados que levamos esses discursos para que trabalhassem a mobilização de consciência histórica e atribuição de plausibilidade ao discurso histórico.

Entendemos que esses discursos se produzem em correntes interpretativas do passado que surgem a partir de críticas as ideias históricas de alguns movimentos populares, acadêmicos e de setores do Estado se vinculam. São essas ideias históricas e as diferentes visões e interpretações desses mesmos eventos e conceitos que dão base e justificam as ações, políticas e sócio culturais, tanto pelos movimentos quanto pelos seus críticos.

Os discursos foram produzidos no ambiente dos debates sobre a questão da implementação do sistema de cotas raciais para o ingresso em universidades públicas. Esse debate nacional ocorreu em instituições legislativas e judiciárias do Estado brasileiro e teve grande contribuição e veiculação midiática pelos jornais, revistas e televisão de pensadores que formularam ideias sobre a questão.

Desde o ano de 2004 que vigora esses debates. Eles ganham foco a partir do posicionamento e justificativa da Universidade de Brasília (UnB), primeira universidade pública brasileira a aderir ao sistema de cotas raciais. E nos anos seguintes, tanto no debate diretamente relacionado ao sistema de cotas raciais, quanto em outros debates que envolveram a temática da história do afro-brasileiro, como da implementação da lei 10.639/03, que versa sobre o ensino de cultura e história da África para a base curricular da educação básica brasileira, as ideias vem se confrontando e mobilizando história para produzir argumentos que viabilizem ou não essas ações.

Caracterizamos as ideias produzidas nesses debates, para efeito de verificação do contato dos(as) alunos(as) pesquisados(as) com elas, na relação com a opressão racial histórica.

De um lado temos narrativas históricas sobre a questão do afro-brasileiro produzidas a partir dos anos 1950 e que hoje são utilizadas como base das ações afirmativas, que buscam ações de reparação social-histórica para a população descendente dos escravos africanos. Caracterizamos essas como ideias de evidencição das relações de opressão racial histórica.

Por outro lado temos as narrativas que procuram rever essa história acima de forma crítica e que procuram questionar as ações no presente através de uma nova ideia do passado das relações raciais. Nós levamos para os(as) alunos(as) no instrumental de pesquisa algumas dessas ideias que entendemos que eliminam as relações de opressão racial histórica.

Daqui podemos levantar uma das teses deste trabalho. De que os discursos do Instrumental de pesquisa têm sua produção vinculada às correntes de interpretação histórica que visam anular as relações de opressão racial histórica, possuem grande veiculação e são de fácil acesso e de grande poder de influência para esses(as) estudantes pesquisados.

Como resultado da interpretação do instrumental de pesquisa, aplicado para os sujeitos em situação escolar, podemos compreender que o conteúdo histórico com o qual esses sujeitos tem contato, por si só não direciona os pensamentos e ações desses sujeitos. Esses conteúdos históricos precisam aliar-se a intenção do agir no tempo para que sirvam de orientação temporal na vida prática.

Desse modo, ao terem contato com conteúdos escolares sobre a história do afro-brasileiro não irão aceitar automaticamente que deva haver cotas raciais no Brasil e compreenderão que existiu e existem relações de opressão racial no país. Da mesma forma, esses mesmos sujeitos não rechaçarão o sistema de cotas raciais e nem eliminarão a ideia de opressão racial apenas ao terem contato com um discurso que traga em si tais ideias.

Para que esses posicionamentos sejam efetivos é preciso que os conteúdos estejam alinhados as visões da realidade que o sujeito possua, ou que na formulação crítica a essa ideia histórica se reconstrua. Assim, que sejam conteúdos passíveis de

assimilação ou crítica e que sirvam de ferramenta de orientação temporal na vida prática desses sujeitos. Isso envolve a noção de tempo que cada estudante possui e a articulação com as ferramentas de orientação que utilizam.

Ou seja, a narrativa histórica precisa fazer sentido para o interlocutor, relacionar-se com a identidade construída pelo mesmo e estar organizada no fluxo do tempo para que haja efetiva interlocução.

Porém, baseado nesse nosso estudo, ainda poderíamos questionar as narrativas extra acadêmicas nos parâmetros da consciência histórica e das atribuições de pertinência: uma narrativa histórica extra acadêmica pode servir de ferramenta de orientação temporal na vida prática? Da mesma forma, uma narrativa histórica extra acadêmica pode cumprir os requisitos de experiência, de interpretação e orientação? A resposta, pelo que vimos a partir deste trabalho de pesquisa, é que sim.

Uma narrativa histórica construída a partir dos usos públicos da história pode produzir sentido suprindo carências de orientação temporal e auxiliando nas formas de entender o tempo e as relações humanas.

Da mesma forma, uma narrativa histórica extra acadêmica pode usar de fontes verossímeis, os conteúdos e ideias produzam significância para vida prática dos sujeitos, e ainda, essa narrativa pode amarrar em si esse conteúdo factual e produzir sentido.

Ou seja, narrativas históricas produzidas nos usos públicos da história podem servir de orientação temporal e serem tratadas como histórias verdadeiras.

Experenciemos isso com sujeitos em situação escolar que, no contato com essas narrativas se orientaram a partir da construção do tempo relatada pelos discursos, e orientaram-se também a partir das ideias ali propostas.

Como já vimos no decorrer deste trabalho, ao pensar o passado, o presente e a relação que exista entre essas temporalidades com relação aos eventos e conceitos que tem contato, os sujeitos pesquisados não utilizam apenas o conhecimento histórico advindo de conteúdo escolar, mas de outros caminhos como meios de comunicação, relações familiares e outras relações que lhes auxiliam a construir ideias sobre os eventos e conceitos históricos.

São nas perspectivas do agir no tempo que esses sujeitos vão mobilizar consciência histórica.

Vimos que os sujeitos pesquisados moldam os seus passados com o auxílio de relações construídas pelas diferentes correntes interpretativas. Nesse passado os afro-brasileiros estavam lá e os brancos também. No presente, os seus descendentes continuam.

A compreensão da forma como se dá essa transição entre passado e presente e a relação racial constituída nessa transição dita o posicionamento frente a questões do presente. Uma relação de opressão racial no passado não significa a noção de reparação social no presente, mas depende de fatores do passado e da transição, que são adquiridos a partir das diferentes correntes interpretativas do passado.

O(A) estudante pode enxergar a opressão do afro-brasileiro no período da escravidão, mas entender que tudo isso ficou no passado e no presente as relações não se baseiam na opressão. Noção essa que influenciará seu posicionamento de que o sistema de cotas raciais é injusto. Vimos no decorrer da exposição do trabalho que muitas narrativas de alunos(as) seguem esse caminho interpretativo.

Outro exemplo de orientação temporal na produção de sentido na vida prática que foi identificado no trabalho é quando o sujeito pesquisado entende que houve uma relação de opressão racial no passado e vê que os eventos que realizam o processo de transição do passado para o presente continuam a desvalorizar socialmente a figura do afro-descendente. Dessa forma, sua orientação para o agir no presente é de que o sistema de cotas raciais é justo.

E podemos confirmar a tese de que a maior parte dos alunos pesquisados possui uma visão crítica sobre a experiência da população negra na história do Brasil.

Trouxemos também para este trabalho de pesquisa os fatores que autorizam ou não a história a ser considerada como verdadeira e ser produto de orientação temporal. Interpretamos esses fatores a partir dos elementos narrados pelos próprios sujeitos que tiveram contato com essas histórias. Esses elementos com os quais os sujeitos pesquisados se serviram e que separamos como aspectos de evidência e pertinência na história referenciam-se desde o veículo produtor da história (revista, livro didático), até o conteúdo que está sendo veiculado (ideias de passado e presente).

O(a) aluno(a) ao exercitar uma relação temporal, ao pensar historicamente o evento do passado, aliado à desconstrução de qualquer preceito ideológico que exista na produção do conteúdo que tem contato, tem a possibilidade de articular melhor o seu

conhecimento. Da mesma forma a produção do passado que se faz com bases da ciência histórica, procura várias perspectivas de interpretação de eventos na construção narrativa.

Ao contrário, quando evidenciamos construções de histórias formuladas extra escolares e extra acadêmicas, como vimos neste trabalho. Não é intenção a generalização dessas construções, mas vimos que é possível que nelas, a unilateralidade de ideias resulte em histórias que, mesmo utilizando de aparato documental, ainda sejam produzidas com finalidade excludente e busque apenas tratar a história como um exemplo criado para justificar uma determinada ideia.

Seguindo esse modelo de história com uma única perspectiva e construída para dar base para uma ideia, ainda assim essa história cumpre o seu papel de orientação temporal na vida prática dos sujeitos que se servem dela. É o caso que vimos em diversas narrativas de sujeitos pesquisados.

Por outro lado, numa crítica documental realizada em diversos campos de visão do evento, de maneira mais complexa, esse(a) aluno(a) tem possibilidade de relacionar melhor a ideia de relações de opressão no passado e no presente e construir novas articulações com o conhecimento histórico, na finalidade de produzir melhor entendimento sobre os conceitos e posicionamento sobre as temáticas propostas.

Mas essa noção de pensar historicamente e a relação crítica com o conteúdo e com a fonte parecem não ser suficientes para dizer se o(a) estudante consegue ou não criticar ou seguir uma ideia histórica.

O sujeito aprende na aula que construir histórias não é retirar o aspecto ideológico dela. Não existe história neutra. Ele sabe que ele pode “usar” da história para se posicionar contra ou a favor do discurso.

“Se eu fosse argumentar contra o quilombo de Palmares eu usaria a primeira narrativa, pois me ajudaria bastante. Mas se eu fosse a favor escolheria o segundo argumento”

Do total das narrativas que expressaram posicionamento em relação ao sistema de cotas raciais, pouco mais de 52% delas estão com o argumentador. São assim, contrárias às cotas raciais. Entretanto, sobre a relação que os estudantes têm com os argumentos, dos que opinaram claramente sobre os argumentos, 66,1% discordam do argumento 2, e 75,5% discordam do argumento 1.

Ou seja, é muito comum uma narrativa que discorda dos argumentos, conforme nossa tese, mas ainda assim ser contrária às cotas raciais.

“Sou contra as cotas, mas não defendo os argumentos acima. Sou contra a cota pois é uma forma preconceituosa de tratar os negros como burros e pra eles conseguirem entrar na faculdade, tem que estudar como qualquer outra pessoa. Também traz ainda mais a diferença entre as pessoas negras e brancas, Se querem ser tratados como brancos teria que ser tratados todos em forma igual.”

O argumento, ou seja, a reconstrução de um evento do passado, a partir dos usos públicos da história, não passa no filtro da crítica do aluno, na maioria das narrativas, mas isso não impede que ele siga o ideal contido nesse argumento.

Verificamos então que os discursos produzidos extra acadêmicos e extra escolares podem servir de base de orientação ideológica, mesmo quando não forem aceito em alguns de seus detalhes de produção do discurso.

Finalizamos compreendendo também que esses mesmos discursos podem estimular a mobilização de consciência histórica desses sujeitos pesquisados, onde eles usam de suas ideias históricas para confrontar ou adequar-se a essas histórias a partir das rupturas e continuidades da relação passado-presente.

Essa pesquisa ainda nos parece servir de base para proporcionar outros caminhos de análise das questões sobre o afro brasileiro, assim como nos estudos sobre as produções de histórias realizadas fora da academia e a mobilização de consciência histórica relacionada a essa forma de construção de histórias.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha. DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. **Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores.** In: Antíteses, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37.

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”:** uma conversa com historiadores. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares.** In: Educar, Curitiba, Especial, p. 151-170, Editora UFPR. 2006.

BARCA, Isabel. GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade.** In: Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), PP.239-261. CEEP- Universidade do Minho, Portugal

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação.** In: Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III Série, vol. 2. 2001 pp.013-021

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história.** In: Educ. Real., Porto Alegre, v.37, n.3, p.991-1008, set/dez. 2012.

BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. **A história, a retórica e a crise dos paradigmas.** Universidade Federal de Goiás, Cegraf-UFG. 2012.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v.9 nº 19, PP.29-42. Set.1989-fev.1990

BRASIL. Ministério da Educação. DPEDHUC - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** In: Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: Ministério da Educação. 2013.

CERRI, Luiz F. **Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática.** In: Revista de História Regional 15(2). P. 264-278. 2010.

_____. AMÉZOLA, Gonzalo de. **Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina** In: XXIV Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Leopoldo, 2007

_____. **Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano: alguns resultados.** In: XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH. Fortaleza, 2009

_____. **O historiador na reflexão didática.** In: História e Ensino. Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan/jun. 2013.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da história.** Revista brasileira de história. São Paulo, v.28, nº55, p.153-170. 2008.

FERNANDES, Alysson. **Introdução conceitual para a ERER.** In: Educação para as relações etnicorraciais / Orgs: MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]; – 2. ed. – Goiânia : FUNAPE : UFG/Ciar, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes.** Volume 1. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERRARINI GEVAERD, Rosi Terezinha. **Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professora.** Antíteses. Vol. 5, nº 10, jul-dez. 2012, pp.589-611. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR

_____. **Narrativa histórica e a formação de consciência histórica: conceito escravidão africana no Brasil.** In: Luna Halabi Belchior; Luisa Rauter Pereira; Sérgio Ricardo da Mata (orgs) Anais do 7º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – Teoria da história e história da historiografia: diálogos Brasil-Alemanha. Ouro Preto: EdUFOP, 2013. (ISBN: 978-85-288-0326-6).

FERREIRA, Ricardo F. **O Brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente.** In: Universidade de São Marcos - SP. Psicologia & Sociedade; 14 (1): p.69-86; jan./jun.2002

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Três vezes Zumbi: A construção de um herói brasileiro.** São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese Doutorado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 2012.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. **A Arqueologia de Palmares.** In: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GÓES, José Roberto Pinto de. **Cotas, um remédio que é veneno.** Estadão.Edu. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cotas-um-remedio-que-e-veneno,20040413p7862>> Acesso em: 24/07/2017, 22:35h.

_____. **Negros: uma história reparada.** In: Insight Inteligência, julho-agosto-setembro, 2006. pp.52-62.

_____. **Os racialistas não se conformam com a nossa miscigenação.** O Globo. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/blog/instituto-millennium/os-racialistas-nao-se-conformam-com-a-nossa-miscigenacao/>> Acesso em: 24/07/2017, 22:33h.

_____. **Reeducação racial dos brasileiros: diretrizes aprovadas pelo Ministério da Educação em 2004.** In: Trabalho apresentado 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, junho-2008.

_____. FLORENTINO, Manolo. **Padrões de mobilidade e miscigenação racial no Brasil escravista, Rio de Janeiro, Século XIX.** In: Am. Lat. Hist. Econ., ano 20, núm. 3, setembro-dezembro, 2013, pp. 5-27.

JUNIOR, Astrogildo F. da Silva. **Consciência Histórica e Identidades de Jovens estudantes do ensino fundamental de uma escola no meio rural**. In: Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, Uberlândia-MG, p 558-573. 21e22 de maio de 2010

KAMEL, Ali. **Não somos racistas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **Consciência Histórica dos jovens-alunos do ensino médio: Uma investigação com a metodologia da Educação Histórica**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR. 2012

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. In: Caderno de Estudos Sociais, Recife. v.19,nº1, p.95-106, jan.-jun, 2003

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Editora Leya, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. Tese de Doutorado, UnB- Instituto de Ciências Humanas, Núcleo de Pós Graduação em História, Brasília-DF. Setembro-2007

_____. Filice, Renísia C. Garcia. **Identidade em construção pluralidade cultural, o ensino de história africana e a educação étnico racial, diálogos necessários**. In: Educação para as relações etnicorraciais / Orgs: MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]; – 2. ed. – Goiânia : FUNAPE UFG/Ciar, 2012.

REIS, João José. SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: A resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1989.

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

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa,PR. v.1,n.2, p.07-16, jul.-dez.2006

_____. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SÁ, Edmilson Siqueira de. **A lei 10.639 e a diversidade na escola brasileira**. In: Educação para as relações etnicorraciais / Orgs: MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]; – 2. ed. – Goiânia : FUNAPE UFG/Ciar, 2012.

SADDI, Rafael. **A didática da história como sub-disciplina da ciência histórica**. In: Revista História & Ensino, Londrina-PR, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010

_____. **O Parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada**. In: Acta Scientiarum. Education. Maringá-PR, v. 34, n. 2, p. 211-220, Jul.-Dez. 2012

SANTOS, Isabel P. de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. Dissertação Mestrado. Campinas: Unicamp, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

_____. **Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras.** In: História Revista, Goiânia, v.14, n.1, p.203-213, jan/jun. 2009.

_____. **Cultura histórica e aprendizagem histórica.** In: Revista NUPEM, Campo Mourão, v.6, n. 10, jan/jun. 2014.

_____. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica.** In: Revista História, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan/jun 2012.

_____. **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.42, p.107-125, out.-dez. 2011. Editora UFPR

_____. GARCIA, Tânia Maria Braga. **Contribuições para a discussão no campo da didática: Análise de resultados do projeto recriando histórias.** Em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F26%2Ftrabalhos%2Fmariaauxiliadoraschmidt.rtf&ei=LExCURjaMoqm9ASeiYDIDw&usq=AFQjCNFV8wviDZRNJff-MSfAtvTr9rdETA&sig2=bIJDNOmiQlimq3IYsve9VA>> Acesso em: 24 set 2013

_____. GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em educação histórica: algumas experiências.** Educar. Curitiba, Especial, p. 11-31, Editora UFPR. 2006.

SCHWARCZ, Lilia K. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário.** São Paulo: Editora Claro enigma, 2014.

_____. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **Usos e Abusos da Mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX.** In: Afro-Ásia, nº18, p.77-101. 1996.

_____. STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maria da Conceição. **Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.45, p.259-272, jul/set. 2012. Editora UFPR

SOARES, Nicelma J. B. **Relações Sociais na Escola: Representações de Alunos Negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar.** Dissertação de Mestrado, UFPA-Instituto de Ciências da Educação, Belém-PA. 2010

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África.** Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba. 2008

FONTES

SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. Nova Geração. São Paulo, 2011 (manual didático)

TORRES, Demóstenes. **O projeto das cotas é um estatuto racista**. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI25351-15223,00-DEMOSTENES+TORRES+O+PROJETO+DAS+COTAS+E+UM+ESTATUTO+RACISTA.html> . 2009. Acessado em: 09\05\2015.

Revista Veja, edição 15/11/2008 http://veja.abril.com.br/191108/p_108.shtml Acessado em: 09\05\2015

COTAS. Formas de acesso. UnB. Disponível em: <alunoestrangeiro.unb.br/BR/formas-de-ingresso/20-portugues/formas-tradicionais-de-ingresso/83-cotas. Acesso em: em 27/06/2017, 21:20)

TABELA**Geral**

Número de Narrativas:194

Cor/Etnia: Respondeu: 73 - **37,62%**

Branco	26	35,61%
Pardo	33	45,2%
Preto	1	1,3%
Indígena	1	1,3%
Negro	12	16,43%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco (1)	Bloco (4)
Branco	9 – 34,61%	17 – 65,38%
Pardo/ Preto / Negro / Indígena	21 – 44,68%	26 – 55,31%

Exercício 1)Cotas: Total de narrativas: 51 - **26,28%**

Favor	24	47,05%
Contra	27	52,94%

Marcadores temporais: *191 Narrativas interpretadas

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	155	81,15%
Marcos cronológicos	5	2,61%
Termos indicativos de mudança	28	14,65%
Mudança temporal	53	27,74%
Fica “preso” no tempo	138	72,25%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	77	40,31%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	43	55,84%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	114	59,68%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	68	59,64%
4.2 – Apenas discorda do argumento	46	40,35%

* Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 6 - 3%

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 36 18,5%	Concorda: 40 20,6%
Discorda: 111 57,2%	Discorda: 78 40,2%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	125	65,44%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	19	15,2%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	106	84,8%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	66	34,55%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	33	50 %
3.2 - Presente e passado são um tempo único	33	50 %

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	51	26,7%
4 e 2	76	39,79%
3 e 4	40	20,94%
1 e 3	24	12,56%

- Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	27	13,91%
Narrativa 2	104	53,6%
As duas	23	11,85%
Nenhuma	40	20,61%

(1) Desconstrói a Narrativa: 60 - 30,92% (2) Apenas escolhe: 121 - 62,37%

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	85	43,81%
Outros	11	5,67%

Cora Coralina 9º ano

Número de narrativas desta turma: 41

Cor/Etnia: Respondeu:7 - 17,07%

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Pardo	5	71,42%
Preto	1	14,28%
Negro	1	14,28%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Pardo / Preto / Negro	2 – 28,57%	5 - 71,42%

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 01 - 2,43%

Favor	0	0%
Contra	1	100%

Marcadores temporais: *39 Narrativas interpretadas

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	36	92,3%
Marcos cronológicos	0	0%
Termos indicativos de mudança	7	17,94%
Mudança temporal	6	15,38%
Fica “preso” no tempo	33	84,61%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	12	30,76%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	9	75%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	27	69,23%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	9	33,33%
4.2 – Apenas discorda do argumento	18	66,66%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta:0

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1		Argumento2	
Concorda:10	24,3%	Concorda: 9	21,9%
Discorda: 20	48,7%	Discorda: 15	36,5%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	30	76,92%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	3	10%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	27	90%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	9	23,07%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	3	33,33 %
3.2 - Presente e passado são um tempo único	6	66,66 %

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	7	17,94%
4 e 2	24	61,53%
3 e 4	5	12,82%
1 e 3	3	7,69%

- Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	6	14,63%
Narrativa 2	22	53,65%
As duas	5	12,19%
Nenhuma	8	19,51%

(1) Desconstrói a Narrativa: 11 – 26,82% (2) Apenas escolhe: 25 – 60,97%

* Alunos que não responderam a questão estão inclusos no tópico “Nenhuma”. Mas esses questionários não estão na conta dos que “Apenas escolhem”.

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e/ou Miscigenação	11	26,82%
Outros	1 (Colonização)	2,4%

Cora Coralina 2º B

Número de narrativas desta turma: 22

Cor/Etnia: Respondeu: 7- **31,81 %**

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	5	71,42%
Negro	2	28,57%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Negro	2 – 100 %	0 %
Branco	2 – 40%	3 – 60%

Exercício 1)Cotas: Total de narrativas: 7 - % **31,81**

Favor	2	28,57%
Contra	5	71,42%

Marcadores temporais: 21 narrativas

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	19	90,47%
Marcos cronológicos	1	4,76%
Termos indicativos de mudança	5	23,80%
Mudança temporal	6	28,57%
Fica “preso” no tempo	15	71,42%

Blocos de interpretação: 21 narrativas**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	11	52,38%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	4	36,36%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	10	47,61%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	6	60%
4.2 – Apenas discorda do argumento	4	40%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta:0

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 11 50%	Concorda: 5 22,7%
Discorda: 9 40,9%	Discorda: 5 22,7%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	10	47,61%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	1	10%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	9	90%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	11	52,38%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	5	45,45%
3.2 - Presente e passado são um tempo único	6	54,54%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	5	23,8%
4 e 2	6	28,57%
3 e 4	4	19,04%
1 e 3	6	28,57%

- **Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.**

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	5	22,72%
Narrativa 2	13	59,09%
As duas	2	9,09%
Nenhuma	2	9,09%

(1) Desconstrói a Narrativa: 4 – 18,18% (2) Apenas escolhe: 18 – 81,81%

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	9	40,9%
Outros	2 (Colonização)	9%

CEPAE 9º A

Número de narrativas desta turma: 30

Cor/Etnia: Respondeu: 5 – 16,66%

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	1	20%
Negro	2	40%
Pardo	2	40%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Negro / Pardo	3 – 75 %	1 - 25%
Branco	1 – 100%	0 %

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 9 - 30%

Favor	5	55,55%
Contra	4	44,44%

Marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	22	73,33%
Marcos cronológicos	0	0%
Termos indicativos de mudança	1	3,33%
Mudança temporal	7	23,33%
Fica “preso” no tempo	23	76,66%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	18	60%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	10	55,55%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	12	40%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	8	66,66%
4.2 – Apenas discorda do argumento	4	33,33%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 2 – 6%

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 4 13,3%	Concorda: 9 30%
Discorda: 16 53,3%	Discorda: 10 33,3%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	20	66,66%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	4	20%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	16	80%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	10	33,33%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	3	30%
3.2 - Presente e passado são um tempo único	7	70%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	13	43,33%
4 e 2	7	23,33%
3 e 4	5	16,66%
1 e 3	5	16,66%

- **Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.**

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	5	16,66%
Narrativa 2	16	53,33%
As duas	1	3,33%
Nenhuma	8	26,66%

(1) Desconstrói a Narrativa: 10 – 33,33% (2) Apenas escolhe: 20 – 66,66%

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	14	46,6%
Outros	1 (Eurocentrismo)	3,3%

CEPAE 9º B

Número de narrativas desta turma: 28

Cor/Etnia: Respondeu: 15 – 53,57%

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	9	60%
Negro	1	6,66%
Pardo	5	33,33%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Negro / Pardo	3 – 50 %	3 - 50%
Branco	3 – 33,33%	6 - 66,66%

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 15 – 53,57%

Favor	8	53,33%
Contra	7	46,66%

Marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	16	57,14%
Marcos cronológicos	0	0%
Termos indicativos de mudança	1	3,57%
Mudança temporal	11	39,28%
Fica “preso” no tempo	17	60,71%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	11	39,28%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	4	36,36%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	17	60,71%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	12	70,58%
4.2 – Apenas discorda do argumento	5	29,41%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 1 – 3,5%

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 3 10,7%	Concorda: 5 17,8%
Discorda: 7 25%	Discorda: 10 35,7%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	15	53,57%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	1	6,66%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	14	93,33%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	13	46,42%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	9	69,23 %
3.2 - Presente e passado são um tempo único	4	30,76%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	7	25%
4 e 2	8	28,57%
3 e 4	9	32,14%
1 e 3	4	14,28%

- **Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.**

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	3	10,71%
Narrativa 2	15	53,57%
As duas	4	14,28%
Nenhuma	6	21,42%

(1) Desconstrói a Narrativa: 15 – 53,57% (2) Apenas escolhe: 13 – 46,42%

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	7	25%
Outros	0	0

CEPAE 2º A

Número de narrativas desta turma: 27

Cor/Etnia: Respondeu: 20 – 74,07 %

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	6	30%
Pardo	11	55%
Negro	3	15%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Branco	2 – 33,33%	4 – 66,66%
Pardo / Preto / Negro	3 – 21,28%	11 - 78,57%

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 9 – 33,33%

Favor	3	33,33%
Contra	6	66,66%

Marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	27	100%
Marcos cronológicos	1	3,7%
Termos indicativos de mudança	6	22,22%
Mudança temporal	9	33,33%
Fica “preso” no tempo	18	66,66%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	6	22,22%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	5	83,33%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	21	77,77%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	14	66,66%
4.2 – Apenas discorda do argumento	7	33,33%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 1 – 3,7%

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 0 0%	Concorda: 1 3,7%
Discorda: 24 88,8%	Discorda: 18 66,6%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	19	70,37%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	5	26,31%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	14	73,68%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	8	29,62%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	4	50%
3.2 - Presente e passado são um tempo único	4	50%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	4	14,81%
4 e 2	15	55,55%
3 e 4	6	22,22%
1 e 3	2	7,4%

- Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	0	0%
Narrativa 2	16	59,25%
As duas	4	14,81%
Nenhuma	7	25,92%

(1) Desconstrói a Narrativa: 8 – 32% (2) Apenas escolhe: 17 – 68%

* Alunos que não responderam a questão estão inclusos no tópico “Nenhuma”. Mas esses questionários não estão na conta dos que “Apenas escolhem”.

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	23	85,18%
Outros	3 (Eurocentrismo 1\ Etnocentrismo 2)	11,1%

CEPAE 2º B

Número de narrativas desta turma: 28

Cor/Etnia: Respondeu: 16 – 57,14 %

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	4	25%
Pardo	9	56,25%
Negro	2	12,5%
Indígena	1	6,25%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Branco	1 – 25%	3 – 75 %
Pardo / Preto / Negro/ Indígena	7 – 58,33%	5 – 41,66 %

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 9 – 32,14%

Favor	6	66,66%
Contra	3	33,33%

Marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	24	85,71%
Marcos cronológicos	3	10,71%
Termos indicativos de mudança	5	17,85%
Mudança temporal	8	28,57%
Fica “preso” no tempo	20	71,42%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	9	32,14%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	5	55,55%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	19	67,85%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	13	68,42%
4.2 – Apenas discorda do argumento	6	31,57%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 2 – 7,1%

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1		Argumento2	
Concorda: 3	10,7%	Concorda: 5	17,8%
Discorda: 21	75%	Discorda: 18	64,28%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	20	71,42%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	2	10%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	18	90%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	8	28,57%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	6	75 %
3.2 - Presente e passado são um tempo único	2	25%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	8	28,57%
4 e 2	12	42,85%
3 e 4	7	25%
1 e 3	1	3,57%

- **Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.**

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	5	17,85%
Narrativa 2	14	50%
As duas	5	17,85%
Nenhuma	4	14,28%

(1) Desconstrói a Narrativa: 9 – 36% (2) Apenas escolhe: 16 – 64%

* **Alunos que não responderam a questão estão inclusos no tópico “Nenhuma”. Mas esses questionários não estão na conta dos que “Apenas escolhem”.**

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	16	57,14%
Outros	4 (Colonização 1\ Cultura 1\ Invasão 2)	14,28%

EJA Ensino Médio

Número de narrativas desta turma: 18

Cor/Etnia: Respondeu: 3 – 16,66 %

Cor/Etnia	Nº de Narrativas	Porcentagem
Branco	1	33,33%
Pardo	1	33,33%
Negro	1	33,33%

Relação entre opção Cor/Etnia e blocos de interpretação ideológica:

Cor/Etnia	Bloco 1	Bloco 4
Branco	0 %	1 – 100 %
Pardo / Preto / Negro	1 – 50%	1 – 50%

Exercício 1)

Cotas: Total de narrativas: 1 – %

Favor	0	0%
Contra	1	100%

Marcadores temporais:

Marcador	Nº Narrativas	Porcentagem
Verbos no passado	11	61,11%
Marcos cronológicos	0	0%
Termos indicativos de mudança	3	16,66%
Mudança temporal	6	33,33%
Fica “preso” no tempo	12	66,66%

Blocos de interpretação:**Blocos de Interpretação Ideológica**

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	10	55,55%

Sub Bloco	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	6	60%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro da interpretação histórica	8	44,44%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	6	75%
4.2 – Apenas discorda do argumento	2	25%

Narrativas que seguem uma seqüência ideológica de resposta: 0

Opção pelos argumentos (exercício1)

Argumento 1	Argumento2
Concorda: 5 27,7%	Concorda: 6 33,3%
Discorda: 4 22,2%	Discorda: 2 11,1%

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	11	61,11%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	3	27,27%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	8	72,72%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	7	38,88%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo mas a estrutura permanece	3	42,85%
3.2 - Presente e passado são um tempo único	4	57,14%

Relação entre os Blocos de interpretação:

Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1 e 2	7	38,88%
4 e 2	4	22,22%
3 e 4	4	22,22%
1 e 3	3	16,66%

- Blocos 1 e 4, assim como blocos 2 e 3, não fazem relação.

Exercício 2)

Opção	Nº de Narrativas	Porcentagem
Narrativa 1	3	16,66%
Narrativa 2	8	44,44%
As duas	2	11,11%
Nenhuma	5	27,77%

(1) Desconstrói a Narrativa: 3 – 20% (2) Apenas escolhe: 12 – 80%

* Alunos que não responderam a questão estão inclusos no tópico “Nenhuma”. Mas esses questionários não estão na conta dos que “Apenas escolhem”.

Conceitos:

CONCEITO	NR DE NARRATIVAS	PORCENTAGEM
Escravidão e\ou Miscigenação	5	27,7%
Outros	0	0

Os blocos de interpretação:

Os blocos de interpretação auxiliam na interpretação das narrativas, especificamente, do exercício 01 do questionário. É um modelo de análise complementar para a interpretação da fonte.

Eles dividem-se e subdividem-se em relação ao posicionamento ideológico e de mobilização temporal, interpretados a partir do contato dos(as) alunos(as) com os discursos do questionário. O próprio argumentador realiza também tais posicionamentos. A partir do contato do(a) aluno(a) com esses posicionamentos realizados pelo argumentador é que interpretamos e relacionamos as narrativas.

Na primeira parte separamos os blocos de interpretação temporal e os blocos de interpretação de ideias das relações de opressão racial históricas.

Nos blocos que relacionam a interpretação de mobilização temporal nas narrativas, buscamos identificar como os alunos se orientam temporalmente a partir dos discursos dos usos públicos da história.

Blocos de Interpretação de Consciência Histórica

Bloco 2	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o Presente não faz relação com o passado	125 Narrativas	65,44%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
2.1 – Alternância do tempo e das estruturas	19 Narrativas	15,2%
2.2 – Interpretação dentro de um único tempo	106 Narrativas	84,8%

Bloco 3	Nº de Narrativas	Porcentagem
Estrutura de Consciência Histórica onde o passado está no presente	66 Narrativas	34,55%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
3.1 - Altera o tempo, mas a estrutura permanece	33 Narrativas	50%
3.2 - Presente e passado são um tempo único	33 Narrativas	50%

Explicaremos, de maneira introdutória, o significado de cada quadrante desses blocos e sub blocos para fins de esclarecimento sobre a forma com a qual interpretamos

as mobilizações de consciência histórica dos sujeitos pesquisados, a partir das narrativas que eles produziram. Esses mesmos aspectos que estamos identificando aqui ainda serão trabalhados com mais aprofundamento neste capítulo.

Blocos:

- **Estrutura de consciência histórica onde o presente não faz relação com o passado:** No processo de mobilização de consciência histórica, a narrativa pode reconhecer as estruturas de tempo levantadas pelo exercício. Reconhecem que eventos ocorreram no passado ou debatem a questão que está posta no presente. Porém, não são verificados em tal narrativa aspectos de continuidade e relação entre as temporalidades. Ou seja, a narrativa apenas dialoga com os aspectos do presente ou com os eventos no passado.
- **Estrutura de consciência histórica onde o passado está no presente:** São narrativas onde há algum tipo de relação entre os eventos no passado e as questões levantadas no presente. Não significa dizer que estão neste quadrante narrativas que construíram noções de continuidades e rupturas entre o passado e o presente, mas narrativas que relacionam vestígios encontrados nos eventos do passado, em alguns casos sendo o presente, em outros casos sendo sentidos no presente.

Sub blocos:

- **Alternância do tempo e das estruturas:** Presente e passado estão sendo analisados separadamente
- **Interpretação dentro de um único tempo:** A narrativa cuida, dentro da interpretação, de analisar apenas o presente ou o passado. Tece suas críticas e considerações apenas para os eventos e questões do campo analítico que se propôs.
- **Altera o tempo, mas a estrutura permanece:** Narrativas que nas suas relações de continuidades e rupturas, na transição entre passado e presente, interpretam que nos eventos analisados há permanência das relações e modelos encontrados no passado.

- **Presente e passado são um tempo único:** Não existe aqui relação de continuidade. Essas narrativas interpretam os eventos de forma atemporal. Ou seja, não constroem uma análise do tempo na interpretação dos eventos.

Nos blocos onde interpretamos as ideias sobre as relações de opressão racial históricas estão relacionadas narrativas que concordam ou que discordam do argumentador. Interpretamos essa relação a partir do debate sobre cotas raciais e dos posicionamentos críticos perante os argumentos históricos do questionário.

Blocos de Interpretação Ideológica

Bloco 1	Nº de Narrativas	Porcentagem
Eliminação das relações de opressão racial	77 Narrativas	40,31%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
1.1 - Narrativas que seguem inteiramente o argumento	43 Narrativas	55,84%

Bloco 4	Nº de Narrativas	Porcentagem
Relações de opressão racial são colocadas no centro	114 Narrativas	59,68%

Sub Blocos	Nº de Narrativas	Porcentagem
4.1 – Desconstrói os argumentos	68 Narrativas	59,64%
4.2 – Apenas discorda do argumento	46 Narrativas	40,35%

Blocos:

- **Eliminação das relações de opressão racial histórica:** São narrativas que tendem a concordar com os argumentos históricos que estão analisando, onde identificamos que os conceitos de escravidão e miscigenação no Brasil, e sobre o sistema de cotas raciais, não se baseiam em relações de antagonismos de raças. Essas narrativas interpretam as relações raciais da mesma forma, sem conflitos. E ainda assim, se entendessem alguma situação conflitante entre essas raças, elas seriam nulas na influência real do decorrer histórico desses povos.

- **Relações de opressão racial histórica são postas no centro da interpretação:** São narrativas que discordam dos elementos levantados pelos discursos argumentativos. Para essas narrativas, o confronto racial que leva a situação de exploração e opressão de uma raça por outra tem um peso na análise histórica.

Sub blocos:

- **Narrativas que seguem inteiramente o argumento:** São narrativas que, na articulação de ideias, interpretam de maneira fiel o que o argumentador propõe. Todas as narrativas desse quadrante eliminam as relações de opressão racial histórica.
- **Narrativas que desconstruem o argumento:** Aquelas que interpretam criticamente os argumentos propondo considerações e discutindo os eventos e a questão proposta. Elas podem tanto discordar quanto concordar com o argumento, assim como podem posicionar-se contra ou a favor da questão sobre as cotas raciais.
- **Narrativas que apenas discordam do argumento:** Essas são as que negam as ideias presentes nos argumentos, porém não levantam maiores discussões sobre os debates em questão.

As subdivisões vão ajudar a aprofundar nossa forma de identificarmos as relações de discordância ou concordância com os argumentos.

As subdivisões do bloco de orientação temporal intensificam a interpretação das narrativas com relação à diversidade de formas com as quais os(as) alunos(as) mobilizam consciência histórica a partir dos discursos do exercício.

As subdivisões do bloco de orientação ideológica ajudam a avaliar de forma mais complexa como o aluno lida com os discursos em relação à ideia de opressão racial. E também como lida com os discursos dos usos públicos da história presentes no questionário.

As formas de articulação entre os blocos permitem que possamos encontrar diversas relações entre eles, envolvendo mobilização temporal e ideológica; pensando o

posicionamento ideológico em relação ao passado e ao presente, que são interpretados nas narrativas. Assim, uma mesma narrativa pode ser categorizada em blocos diferentes.