

ANÁLISES DE PRONARRATIVAS DE ESTUDANTES ACERCA DO TRÁFICO NEGREIRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

LUZINETE SANTOS DA SILVA *

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar os resultados de uma investigação das pronarrativas de 15 estudantes de uma turma de segundo ano noturno, do Ensino Médio Inovador, pertencentes a uma escola da rede pública estadual do município de Rondonópolis-MT, tendo como base um capítulo referente ao tráfico negreiro. Apesar da aplicação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no intuito de ressaltar a importância das contribuições históricas, científicas e culturais da população negra na formação da sociedade brasileira, o preconceito, discriminação e racismo ainda perpetuam na educação e nas relações étnico-raciais, principalmente, em grande parte das escolas de educação básica do país, conforme resultados de pesquisas divulgadas por inúmeros estudiosos (GONÇALVES, 2007; MUNANGA, 2005; MULLER, 2009; OLÍVA, 2009). Diante disso, a educação histórica é utilizada como aporte teórico e metodológico considerando a relevância de analisar as ideias prévias dos estudantes sobre a etnia negra e sua herança cultural, a partir dos conhecimentos elencados sobre o tráfico negreiro, e conseqüentemente sua influência na relação entre o Brasil e a África. Nesse sentido, antes de estudar o capítulo, foi aplicado durante a aula de História um questionário investigativo contendo cinco perguntas argumentativas sobre a relação que os estudantes têm com o conhecimento de história da África e dos afro-brasileiros. As respostas obtidas foram classificadas de acordo com os quatro diferentes tipos funcionais de narrativas históricas: tradicional, exemplar, crítica e genética (RUSEN, 2011), que juntamente com perspectiva da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009) possibilitaram a percepção das carências de orientação temporal, além da expressiva influência de práticas e formas de ensino de História tradicional e de cunho eurocêntrico nos conhecimentos elencados pelos estudantes pesquisados.

Palavras - chave: História. Narrativas. Ensino

* Mestranda em História UFMT/IGHD/PPGHIS; Professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso; Graduada em História e Língua Inglesa pela UFMT; Pós-Graduada em Ensino de História e em Educação e Relações Raciais pela UFMT.

Introdução

Ao iniciarmos a Semana Pedagógica nas escolas públicas de Mato Grosso, período que antecede o ano letivo, é de praxe a discussão em torno da necessidade dos professores desenvolverem nos primeiros dias de aula uma investigação diagnóstica, antes de discutir os conteúdos programáticos com as turmas que ministrará aulas. Tendo em vista compreender os conhecimentos prévios dos estudantes a cerca das temáticas propostas, e, assim possibilitar, um ensino-aprendizagem que elucide e preencha as dúvidas, anseios e noções dos mesmos.

Entretanto nem sempre isso acontece, pois muitos educadores acreditam que os estudantes não sabem absolutamente nada do que será versado na disciplina. Por isso, desenvolvem aulas expositivas sem realizar nenhuma observação preliminar das turmas. Mantendo a velha prática do chamado “ensino tradicional”, do qual Paulo Freire (2011) denominou de “educação bancária”, onde o conhecimento é transmitido dos manuais didáticos para o educando, sem que permita qualquer questionamento que fomente o diálogo e a participação. E essa prática habitual é um grande equívoco, pois todos nós levamos para a escola parte das concepções que abstraímos na sociedade, principalmente, nas relações sociais estabelecidas na família, igreja, meios de comunicação e círculos de amizades.

Por este ângulo, a afirmação de Rocha (2009) é bastante substancial:

[...] quando o professor apresenta o conteúdo programático da história para seus alunos, de uma forma ou de outra conta com uma “biblioteca” de leituras e vivências, sua e dos seus alunos, que poderá contribuir na atribuição de diferentes sentidos ao conteúdo e à própria disciplina (ROCHA, 2009, p82).

Diante disso, o presente estudo é fruto de uma pesquisa baseada nas protonarrativas¹, ou seja, ideias prévias, de quinze estudantes do 2º ano do ensino médio noturno, de uma escola estadual localizada no município de Rondonópolis-MT. Tendo como base o capítulo

¹ As protonarrativas são consideradas elementos da consciência histórica e do âmbito cultural, sendo interpretadas como ideias prévias dos indivíduos que orientam suas concepções e ações da vida prática (FRONZA, 2012).

três do livro didático adotado pela mesma, denominado “*Da África para o Brasil: tráfico negreiro*”, da obra *Conexão com a História*, produzida por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (2013).

Neste sentido, antes de estudar o capítulo, foi aplicado durante a aula de História um questionário investigativo contendo cinco perguntas argumentativas sobre a relação que os estudantes têm com o conhecimento de história da África e dos afro-brasileiros.

Vale ressaltar que, o critério para a escolha dessas questões foi elaborado após o estudo do capítulo “*Da África para o Brasil: tráfico negreiro*”, onde pudemos elencar os principais conceitos norteadores da discussão: África, Brasil, escravidão, tráfico negreiro, africanos e relações. A partir disso, desenvolvemos perguntas favoráveis às dimensões da aprendizagem histórica: experiência/passado; orientação/presente; interpretação/futuro e motivação.

Para isto, a análise dos resultados tem como embasamento epistemológico o campo da Educação Histórica, com o propósito de perceber o que se tem aprendido, e assim, identificar quais os pensamentos positivos e negativos que permeiam a consciência histórica, e favorecem ou desfavorecem a compreensão do passado, presente e futuro. E conseqüentemente, representam avanços e desafios para a construção do humanismo e valorização da diversidade cultural e humana.

Assim sendo, as protonarrativas dos estudantes foram classificadas de acordo com os quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítica e genética (RUSEN, 2011), que associada à perspectiva da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), permite-nos perceber as carências de orientação temporal e a presença de práticas e formas de aprendizagem que ainda perpetuam um ensino de História unilateral, eurocêntrico e discriminatório. Até então, alicerçado no dualismo, que gira em torno de relações de poder entre dominantes e dominados, sem a percepção das diferenças e de caminhos que nos conduzam ao respeito e reconhecimento das múltiplas culturas e diversidades.

Apesar da aplicação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no intuito de salientar a importância das contribuições históricas, científicas e culturais da população negra na formação da sociedade brasileira, o preconceito, discriminação e racismo ainda perpetuam na educação e nas relações étnico-raciais, principalmente, em grande parte das escolas de educação básica do país, conforme resultados de pesquisas divulgadas por inúmeros estudiosos (GONÇALVES, 2007; MUNANGA, 2005; MULLER, 2009; OLÍVA, 2009).

A interpretação das protonarrativas no olhar dos quatro tipos funcionais de consciência histórica Rüseniana

Para compreender as protonarrativas dos estudantes pesquisados utilizamos a pesquisa etnográfica do campo da Educação Histórica, alicerçada nos fundamentos do filósofo e historiador Jorn Rüsen (2011), que em sua teoria propõe que o processo de aprendizado histórico possui quatro tipos funcionais: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Na forma de narrativa tradicional prevalecem às tradições, sem a percepção das diferenças temporais. Enquanto na narrativa exemplar, percebem-se as diferenças temporais, mas encontra-se preso as normas e regras. Já na narrativa crítica, existe a negação da cultura histórica tradicional vigente, e ela também se caracteriza por um movimento em espiral que pode ou não perpassar em todas as outras três categorias. Quanto à genética, percebe o prisma das diferenças, busca outros posicionamentos sempre pensando na intersubjetividade (RUSEN, 2011).

Os quatro tipos funcionais de consciência histórica Rüseniana não existem isoladamente, nem hierarquizadas uma das outras, estão em constante movimento, e um mesmo sujeito pode apresentar todas elas. Os resultados coletados dos questionários comprovam o referido dado.

É importante frisar que a aplicação dessas quatro formas de aprendizagem é uma experiência que ajudou na identificação e análise de alguns dos pontos negativos e positivos observados nas formas de aplicabilidade da Lei 10.639/03 nos currículos de educação básica do país. Contribuindo para conduzir as discussões e políticas públicas que envolvem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Vejamos a seguir a tabela com os resultados das protonarrativas:

QUESTÕES	CATEGORIAS				
	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética	Sem Respostas
01- Quais os principais conhecimentos/saberes que você possui em relação ao continente e a população africana? Caso possua, onde os obteve?	08	04	-	01	02
02- Comente sobre a seguinte indagação: é possível perceber alguma relação entre o Brasil e a África? E se essa relação influencia a nossa sociedade.	03	04	-	-	08
03- A escravidão influenciou o processo de formação histórica do Brasil? Justifique sua resposta.	08	03	01	-	03
04- Quando se fala em escravidão no Brasil, o que lhe vem à cabeça?	07	-	03	04	01
05- Você acha importante estudar a vinda dos povos africanos escravizados para o Brasil? Justifique sua resposta.	07	-	06	01	01
TOTAL	33	11	10	06	15

Compreensão introdutória das protonarrativas

A interpretação dos resultados visualizados na tabela acima demonstrou o predomínio da história tradicional, onde se constata o eurocentrismo e as distorções sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, que continua a ofuscar a realidade e a sustentar os estereótipos e preconceitos.

A questão nº 1- Quais os principais conhecimentos/saberes que você possui em relação ao continente e a população africana? Caso possua, onde os obteve? Este questionamento adquiriu maior número de narrativas tradicionais, que relaciona à África e o negro aos conceitos de fome, migração, escravidão, raça e pobreza: “[...] O que eu sei sobre a população africana é que eles viveram sobre a escravidão e que é um país com poucos recursos.” (aluna D.S).

Além disso, o fato do continente ser pensado como se fosse um país demonstra o peso do estigma da subalternidade e do desconhecimento, pois estudamos mais sobre a Europa, do que sobre a nossa própria história e cultura. E o pouco estudado, parte da visão do outro, que enaltece suas ideologias, fruto de pré-julgamentos e preconceitos.

Serrano e Waldman(2013) afirmam que:

[...] todas as construções elaboradas sobre a África nunca se distanciaram da ambição de dominá-la nem de configurá-la como contraponto de uma Europa que se arrogava um papel dominante. Ademais, para submeter o que quer que seja é necessário, antes de tudo, a iniciativa concretizar-se em nível do imaginário, preferencialmente de modo a distorcer a compreensão do outro, habilitando, desse modo, a irrupção de uma ideologia de dominação (SERRANO; WALDEMAN, 2013, p. 33-34).

Quanto à questão nº 2- Comente sobre a seguinte indagação: é possível perceber alguma relação entre o Brasil e a África? E se essa relação influencia a nossa sociedade. Nesta pergunta a maioria dos estudantes não respondeu, alegando completo desconhecimento sobre o assunto. Fica evidente a dificuldade em compreender a relação existente entre o Brasil e a África, ainda mais por esta ser considerada um continente portador de negatividade. Como também a crença de que a história do negro se limita ao tráfico negreiro, expansão colonial e escravidão. As respostas que mais prevaleceram foram as de cunho exemplar: “[...] sim é possível porque ao mesmo tempo em que existe negros na África, tem negros no Brasil [...]” (aluno P.A.J.I).

É visível que pensar o negro e a África automaticamente vêm acompanhados de um conjunto de pré-noções, como se fossem naturais. Nascer negro significa deter um conjunto de sistemas ideológicos que se encontra enraizado há séculos em nossa cultura, e é diariamente maquiado, mantido e renovado por instituições e sujeitos que detém o poder, sobretudo, ideológico e econômico em nossa sociedade.

Em prol da negação do protagonismo negro perdura um sistema desumano que age no consciente e inconscientemente, provocando um sentimento de não aceitação da negritude e distanciamento da cultura afro-brasileira. A manipulação é tão bem orquestrada, que sem uma

conscientização eficaz e verdadeira, torna-se muito difícil, doloroso e angustiante, a aceitação de pertencimento à etnia negra. Em razão de a pele negra simbolizar degradação e carregar a definição que nascer negro é sinônimo de condenação. Por isso, o único caminho da vítima do estigma, quando desconhece a negritude e sua verdadeira história, passa a ser a fuga e a negação.

Porém, mesmo diante da negação, os laços que unem o Brasil à África são extremamente fortes e evidentes, presentes na cultura, religião, características físicas, culinária, oralidade, tecnologia, linguagem, música, artesanato, dança, entre outros. A África não trouxe para o Brasil somente corpos humanos destinados ao serviço e a subserviência, como muitos ainda acreditam, mas dentro destes uma enorme essência, contendo uma história e sabedoria que contribuiu para a formação histórica do Brasil.

Conforme Müller *et al* (2009): “São muitas as contribuições africanas no Brasil. Negar isto é ignorar o fato de que o encontro entre povos e culturas, jamais se deu imune das trocas de influências que se dão em ambos os pontos do encontro[...]” (MÜLLER *et al*, 2009, p.86)

A questão nº 3- A escravidão influenciou o processo de formação histórica do Brasil? Justifique sua resposta. Nesta pergunta assim como na primeira, o maior número de respostas foi de narrativas tradicionais. No entanto, vejamos a única resposta de cunho crítico: “[...] Sim porque hoje em dia as pessoas ainda são escravizadas, pois trabalham muito e não ganha nada” (aluna G.F.L)

Apesar da narrativa ainda estar presa à ideia de escravidão, sem elencar aspectos positivos, o estudante construiu um posicionamento crítico, pois relacionou o passado com o presente, associando o sistema escravocrata com a exploração atual e resultando, assim, na negação do “mito da democracia racial” apregoada no pós-abolição. Posto que, mesmo passados mais de cem anos da abolição da escravatura, ainda prevalece o trabalho desumano e degradante.

Fernandes (1989) pontua que:

A antítese da “abolição oficial”, da falsa abolição, que só emancipou os senhores de suas obrigações econômicas, sociais e morais diante do escravo. Foram a fundo na análise objetiva das responsabilidades do negro pela situação existente. Mas foram ainda muito mais longe na denúncia do branco e na descrição do “mundo dos negros” que a Abolição e suas sequelas produziram para “manter o negro em seu lugar” (FERNANDES, 1989, p. 60).

Quanto à questão nº4- Quando se fala em escravidão no Brasil, o que lhe vem à cabeça? Nesta pergunta também constatamos maior número de narrativas tradicionais, como também o maior número de narrativas genéticas. Vejamos uma das narrativas genéticas:

“[...] Me vem os tempos antigos, me lembro das histórias que li, e penso que era crueldade com as pessoas negras e que elas devem ter sofrido muito e penso pela alma de cada um que sofreu e ainda sofre hoje em dia” (aluno L.F.M.F).

A narrativa acima não permanece restrita em uma só explicação sobre o passado, mas apresenta uma visão multiperspectivada, que frisa a permanência do sofrimento, proveniente da desigualdade nas relações étnico-racial. Neste sentido: “[...] aprender história deve significar interpretar, explicar, narrar e narrar-se, à luz das lutas, sofrimentos e sonhos do presente” (SCHMIDT, 2009, p.39). A percepção das dimensões da aprendizagem histórica (experiência, orientação e interpretação), explicita nesta narrativa, enaltece a importância da necessidade de reflexão e motivação para a consolidação de conhecimentos e ações que evidencie todos os indivíduos, independentemente de sua origem, posição social, crenças, gênero, naturalidade, entre outros.

Schmidt (2009, p.39) salienta que:

[...] O objetivo é uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania (SCHMIDT, 2009, p.39).

A última questão, nº 5- Você acha importante estudar a vinda dos povos africanos escravizados para o Brasil? Justifique sua resposta. Nesta pergunta, também prevaleceu à produção de narrativas tradicionais: “[...] não, o passado não é importante, o importante é obter respostas pro futuro” (aluno A.S).

A narrativa descrita, aliada aos resultados da tabela, demonstra uma séria urgência e necessidade do desenvolvimento de um ensino de história que ouça e problematize as protonarrativas dos estudantes, pois distanciar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, implica em consequências drásticas. Dado evidenciado na esmagadora identificação de narrativas tradicionais, como também nas questões deixadas em branco, porque os estudantes alegaram não saber respondê-las.

Isso implica em uma aprendizagem portadora de sérias deficiências, uma vez que, o passado é ensinado como algo dado, sem significado e orientação para a vida prática (SCHMIDT, 2009). Além disso, colabora para a subalternidade daqueles que historicamente estão ocupando as piores posições na sociedade. Temos como exemplo, a população negra, que há séculos é oprimida pelo racismo, discriminação e preconceito, que aliados e em

constante movimento, somam forças para impedir e/ou retirar o papel de destaque ocupado pelo negro em todas as esferas sociais.

É visível que as ideologias segregacionistas estão pautadas em teorias racistas que ainda sobrevivem e congelam o saber historiográfico, repassando aos estudantes somente o passado sem nenhuma orientação temporal significativa, mas entranhada de tradições universais, excludentes e disciplinada por regras atemporais e desconexas.

Considerações Finais

As interpretações das protonarrativas revelam a suplantação das narrativas tradicionais sobre as demais, principalmente, em detrimento da narrativa genética, que é a ideal para a efetivação de um ensino-aprendizagem que supere as barreiras que fortalece a discriminação, os estereótipos e preconceitos.

Por isso, o esforço em compreender os avanços e desafios que abarcam o ensino de história da África e afro-brasileira, a partir das protonarrativas de estudantes acerca do tráfico negreiro, nos permite observar e detectar as mudanças e permanências que circundam a aprendizagem histórica. Embora nos últimos tempos tenha emergido muitos movimentos e políticas públicas a favor da superação e desconstrução da aprendizagem tradicional, em especial, aquelas presentes nas temáticas dolorosas, como o tráfico negreiro. Muitas dessas problemáticas continuam sobre o domínio da ótica do outro, e não dos seus principais atores, e por isso são fragmentadas, deturpadas e alienadas.

Isto é posto e realçado no resultado das análises dos dados que revelam a predominância dos seguintes aspectos: narrativas tradicionais, carregadas de conceitos negativos em relação à África e o negro; soberania de estereótipos e submissão sobre o papel atuante da etnia negra; negação da negritude; racismo, discriminação e preconceito; memorização e reprodução de conhecimentos com inúmeras ausências de orientação temporal.

Quanto a isso, a definição de Borries(2016) é bastante pertinente, uma vez que, elenca um conjunto de questões, decorrentes de uma tradição cultural que sobrevive da imposição de conteúdos do passado para favorecer determinados grupos. Dentre eles, podemos destacar os conflitos para desqualificar a memória social; alienação de identidade; imposição de formas adequadas para o ensino de história nas escolas e no cotidiano e transmissão de conteúdos distanciado da aprendizagem.

À vista disto, Borries(2016) propõe sugestões de reconciliação para desmistificar e romper com a predominância e permanência de um ensino de história unilateral, no sentido de caminhar em direção a novas abordagens e metodologias interdisciplinares. Uma delas é a proposta do desenvolvimento de atividades conjuntas tendo em vista a projeção do presente, associada ao prisma da idealização de um futuro coletivo, onde possamos alçar novas abordagens e perspectivas destinadas ao ensino e a aprendizagem histórica.

Por conseguinte, ao movermos para a implantação do Ensino de História africana e afro-brasileira em diálogo com campo da educação histórica, estaremos superando as abordagens tradicionais, principalmente em relação à escravidão, e ao mesmo tempo, atribuindo sentido ao saber histórico e cultural. Como também estaremos contribuindo para a incorporação de ideias e ações para aprimorar a educação brasileira e, conseqüentemente, a história da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexander; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a história: da colonização da América ao século XIX**. 2ªed. São Paulo, vol. 2: Moderna, 2013.
- BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2016.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRONZA, Marcelo. **A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a Partir das Histórias em Quadrinhos**. Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Curitiba, 2012.
- GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho ? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. – (Coleção Educação e Relações Raciais, 7) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. et al. **Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.
- OLÍVA, Anderson Ribeiro. "A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006)". História (UNESP), v. 28, p. 143-172, 2009.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: que bagagem levar? IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SANTOS, Gislene Aparecida. **“A invenção do” ser negro**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memória D’África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2013.