

A representação do escravo negro no Brasil, para alunos da educação básica de uma escola pública do Piauí

The representation of the black slave in Brazil, for basic education students from a public school in Piauí

Márcio Douglas de Carvalho e Silva

Doutorando em História Social
Universidade Federal do Pará
conectadonomarcio@hotmail.com

Bruno de Souza Silva

Doutorando em História Social
Universidade Federal do Pará
brunobs199@gmail.com

Recebido em: 28/10/2020

Aprovado em: 01/11/2020

Resumo: A forma como os alunos apreendem os conteúdos escritos nos livros de história contribui de forma direta para como formulam suas concepções dos acontecimentos que marcaram a história da humanidade. A escravidão é um tema muito debatido nos livros didáticos, e suas consequências reverberam ainda no nosso cotidiano. A imagem do negro, transmitida para os alunos nas aulas de história, seja pelo livro didático ou pelo professor, colabora para a maneira como os discentes formulam sua representação do cotidiano da população negra no Brasil. O objetivo deste artigo é analisar a forma como alunos do ensino médio representam o escravo negro do Brasil colonial. Para isso, utilizamos como fonte, nove desenhos feitos por alunos do 2º e 3º anos, de uma escola pública estadual do norte do Piauí. A análise identificou que os discentes possuem duas formas básicas de representar os escravos: trabalhando ou sofrendo castigos físicos, o que nos leva a entender que estes não estabeleceram ideias acerca de outros aspectos da vivência dos negros no Brasil, como a resistência e as manifestações culturais. O escravo africano é, na visão dos alunos, um ser submisso e passivo diante da condição que lhe é imposta.

Palavras-Chave: Representação; Ensino e história; Escravidão.

Abstract: The way students understand the contents written in the history books directly contributes to how they formulate their conceptions of the events that have marked the history of humanity. Slavery is a hotly debated topic in textbooks, and its consequences still reverberate in our daily lives. The image of the negro, transmitted to students in history classes, either through the textbook or by the teacher, contributes to the way in which students formulate their representation of the daily life of the black population in Brazil. The purpose of this article is to analyze how high school students represent the black slave of colonial Brazil. For this, we used as a source, nine drawings made by 2nd and 3rd year students, from a state public school in the north of Piauí. The analysis identified that students have two basic ways of representing slaves: working or suffering physical punishment, which leads us to understand that they did not establish ideas about other aspects of the blacks' experience in Brazil, such as resistance and cultural manifestations. The African slave is, in the students' view, a submissive and passive being in the face of the condition imposed on him.

Keywords: Representation. Teaching and history. Slavery.

Introdução

A compreensão dos fatos históricos pode estar intimamente ligada às metodologias e materiais aos quais os alunos têm contato nas aulas de história. A escravidão do africano, temática importante dos conteúdos de história do Brasil, é recorrente nos livros didáticos, pelo significado que teve para o país e para o povo africano, além das contribuições econômicas, sociais e culturais da população negra.

A representação do negro que muitos estudantes possuem, muitas vezes, é resultado da disseminação de um conhecimento fragmentado e baseado em discursos que comprometem a análise dos acontecimentos. Para Roger Chartier (1990), a representação é a forma que os sujeitos apreendem, classificam e dividem o mundo social em categorias para a percepção do real, sendo forjadas por grupos guiados por interesses.

O objetivo deste trabalho é analisar a forma como alunos de uma escola pública do norte do Estado do Piauí representam o escravo negro africano. Utilizamos como fonte para esta pesquisa, nove desenhos produzidos por discentes do ensino médio, de turmas do 2º e 3º ano, que representam, na visão dos autores, as características e modo de vida dos negros que viveram no Brasil Colonial. Na intenção de observar as possíveis influências que contribuía para a imagem do escravo representada em cada desenho analisamos o livro didático de história que os alunos usam, observando como o autor aborda a condição do escravo nos textos e nas imagens.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

O ensino de história no Brasil foi o centro de debate político e ideológico, principalmente após o período da ditadura militar. No contexto de 1964 a 1984, a disciplina história passou por processos de desvalorização, em detrimento à disciplina Estudos Sociais que, durante o governo militar, ganhou relevância no cenário nacional. Os livros didáticos difundidos durante o período autoritário continham conteúdos com forte teor ideológico; temas como a escravidão eram trabalhados como características naturais da história do Brasil, uma homogeneização e naturalização das práticas de exploração que a população negra sofreu, o que favoreceu uma visão carregada de estereótipos e preconceitos.

No período pós-ditadura, os debates relativos ao ensino de história foram intensificados, e a participação de vários segmentos sociais nas questões educacionais se fortaleceram, fato que culminou em importantes reformulações para a disciplina história, tanto para o ensino quanto para pesquisa. Com a participação mais encorajada dos movimentos sociais na educação, tornou-se possível que outras temáticas ganhassem espaço, e posteriormente, que os currículos fossem modificados, dando enfoque para outras leituras e interpretações dos fatos históricos.

A história como disciplina da educação básica passou a ocupar funções educativas com intenções mais bem definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), visando a consolidação do modelo político democrático implantado após a ditadura militar, e as tendências econômicas e tecnológicas em desenvolvimento. A referida lei, com as suas alterações, expressou uma importante orientação para o ensino de história no Brasil.

No ano de 1997, foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), separando a disciplina de História e Geografia e pondo fim à disciplina escolar de Estudos Sociais. Mesmo com as mudanças na proposta para o ensino de história, os conteúdos sobre as contribuições africanas na história do Brasil continuaram tímidos e com tendências homogêneas, porém, enfatizou a importância da democracia e a eliminação do preconceito, dando espaço às questões da identidade dos grupos sociais e étnicos, defendendo a pluralidade.

Mesmo com tímidas modificações, a temática dos africanos e afro-brasileiros, passou a ganhar mais visibilidade, ocupando espaços na educação básica e no ensino superior. Nos PCNs de

história, foram apresentadas outras possibilidades metodológicas para o ensino e pesquisa, expondo que o uso exclusivo de fontes escritas inviabilizava outras formas de ver as questões dos africanos e seus descendentes.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos ministrados nas instituições de ensino. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB, tornando obrigatório também o ensino da história e cultura indígena. Essas reformulações foram conquistas dos movimentos sociais, a partir de uma série de questionamentos e lutas junto ao poder público. É notório que as trajetórias da criação de uma legislação para o estudo da temática africana e afro-brasileira foi resultado de lutas sociais, o que favorece o entendimento que a abolição da escravatura em 1888 não representou o fim da luta do povo negro. Henrique Cunha Júnior (2008) enfatiza que

a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente. (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 07).

Ao criticar as práticas educacionais do Brasil, o autor busca evidenciar a ausência da história e cultura africana no cotidiano escolar. Fatos que excluem a participação dos diversos grupos étnicos na formação cultural e econômica do país.

Historicamente, a população negra continuou ocupando espaços marginalizados na sociedade brasileira. Em 2007, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou uma síntese de indicadores sociais, onde a população negra representava a maioria dos excluídos e desfavorecidos de direitos básicos, como moradia e saneamento básico, além de baixa expectativa de vida e alta mortalidade entre crianças e jovens negros. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, a partir das contestações e cobranças do Movimento Negro, emitiu o seguinte parecer:

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas,

sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 09).

O reconhecimento feito pelo Conselho Nacional de Educação, das urgências da população negra, foi fruto de lutas sociais dos movimentos que defendem a igualdade e equidade entre os povos. Políticas educacionais apresentam resultados a longo prazo, por este motivo, muitas ações ainda sofrem críticas de uma parte da sociedade conservadora; neste contexto, o ensino de história deve atuar de maneira a dirimir as evidentes injustiças sociais e históricas que a população africana e afro-brasileira foi acometida.

Entendemos que os conteúdos de história interferem nas formas de pensamento e nas crenças que as crianças e jovens adquiriram no convívio familiar e social. Deste modo, o ensino de história deve buscar problematizar as formas sociais de observar os fatos e sujeitos, utilizando de metodologias que envolvam fontes e elementos metodológicos. Mesmo com um aparato legal para o desenvolvimento de técnicas e metodologias para o ensino de história, é necessário atentar para as contribuições dos africanos na sociedade brasileira.

A representação como um conceito no ensino de história

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história, divulgados em 1997, as representações sociais foram tratadas como constituição da vida em sociedade, sendo parte das vivências de professores e alunos, formada a partir de uma diversidade de fontes de informações presentes nas comunidades e grupos étnicos.

Entender como foram construídas as formas de pensar a escravidão de africanos no Brasil se enquadra, de acordo com um pensamento de Chartier (1990), como um objeto da história cultural, pois buscamos “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social foi construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Para o autor, as formas como os sujeitos apreendem, classificam e dividem o mundo social em categorias para a percepção do real, se configuram como representações forjadas por grupos guiados por interesses. A representação é o produto, o resultado de uma prática; Chartier faz refletir que as formas de ver a realidade são resultados de uma prática do passado, que se mantêm através dos sentidos que as sociedades deram a tal prática, decorrendo dos discursos que se tornaram comuns. Podemos pensar na importância que

o ensino de história tem na transformação de representações criadas e naturalizadas por grupos dominantes em relação a grupos menos abastados.

Sandra Pesavento (2003) percebe as representações como processos mentais, que criam sentido ao mundo e as coisas que nele existe, sendo através delas que os sujeitos constroem identidades e executam ações, pois são expressas nos discursos, e nesse contexto, algumas se tornam dominantes ganhando características que resultam em naturalização, assim,

no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um 'outro' ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p. 15).

Pesavento (1995) apresenta a representação como uma forma de domínio da sociedade por uma minoria pertencente a classes mais ricas; seria essa a forma que muitos discursos preconceituosos e excludentes ganharam espaços na sociedade, de maneira que os próprios oprimidos muitas vezes os aceitassem. Quando se trata do conceito de representação para metodologia em história, é necessário buscar compreender as formas de percepções que a sociedade, ou a maioria dela, tem do mundo e das coisas que nele existem.

Esse domínio, que Pesavento (1995) insiste como intencional na construção das representações, pode ser enxergado em vários espaços da sociedade. O próprio ensino de história é constituído de um discurso legitimador, por isso, sua importância, e urgente o olhar atento para os materiais didáticos e os discursos que eles reproduzem. Pesavento (1995) afirma que o passado, exposto como fato histórico, por mais que busque representar algo ocorrido, se constitui de linguagem, pois é impossível representar fielmente o que já ocorreu. “Neste sentido, tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação” (PESAVENTO, 1995, p 17). Dessa forma, o próprio conhecimento histórico é constituído de representação.

O acúmulo de conhecimentos e informações que são absorvidas ao longo da formação e convívio dos indivíduos na família e sociedade, proporcionam a criação dos significados que são

atribuídos ao mundo e às coisas. Nesse sentido, a maneira que as instituições, as escolas e a família, emitem discursos sobre a sociedade, pode influenciar nas formas de representação. Nas escolas, o professor de história se torna um importante sujeito para a desconstrução de narrativas que promovem as elites e as mantêm em espaços privilegiados, em detrimento de numerosos grupos que por vezes são homogêneos e desqualificados. O conceito de representação no ensino de história possibilita reflexões relevantes para a desconstrução de narrativas protagonizadas pelos grupos mais abastados.

O livro didático de História

Para entendermos melhor os dados fornecidos pelos alunos nos desenhos e nas entrevistas, buscamos conhecer o livro didático de história adotado na escola, para analisarmos como o negro é representado nos textos e nas imagens dispostos nos capítulos do livros, pois acreditamos que o discurso contido nas coleções didáticas que chegam a esses alunos, pode influenciar na ideia que formulam a respeito da vida do negro no Brasil durante a colonização.

Para Fonseca (2001), os livros didáticos funcionam como instrumentos eficazes no processo de difusão do conhecimento histórico e, por isso, acreditamos que o discurso trazido nele, seja através de textos ou imagens, pode contribuir de forma significativa para as representações que os alunos formulam na sua interpretação dos fatos, assim como também leva o professor a reproduzir as ideias e/ou tendências teóricas adotadas pelo autor da obra.

A coleção de livro didático utilizada na escola onde foi realizada a pesquisa é a *#Contato História*, dos autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Os conteúdos sobre a escravidão no Brasil são abordados no volume 2, destinado a alunos do 2º ano do ensino médio. O capítulo 5, intitulado *A conquista e a colonização portuguesa na América*, é o primeiro a trazer um tópico sobre a temática, *Africanos no Brasil*, que aborda acerca dos navios negreiros e o comércio de escravos africanos. Nos tópicos seguintes, os escravos aparecem em alguns parágrafos, à medida em que o autor desenvolve o seu argumento sobre a colônia brasileira.

No item *Africanos no Brasil*, a vinda dos africanos é detalhada através de uma narrativa que mostra as péssimas condições de viagem nos navios negreiros, e em seguida, os mercados de escravos no Brasil. Duas imagens reforçam o que é exposto nos textos, uma de um navio negreiro

com africanos em um pequeno espaço da embarcação, e a outra, uma litogravura do Rugendas, em que é expresso a comercialização dos escravos no Brasil, no início do século XIX. Nas duas páginas seguintes, o tema do tópico é a exploração de cana-de-açúcar. Duas imagens, uma de Frans Post, do século XVII, e outra feita através de computação gráfica, mostram os escravos negros trabalhando. Os textos reforçam o contido nas imagens: ao explicar o que é senzala, os autores definem como “local onde os escravos ficavam após a jornada de trabalho” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 100). Ao identificar as pessoas que compunham a sociedade colonial urbana, os escravos aparecem como uma das camadas sociais que existiam nas cidades e, assim como no campo, são retratados como aqueles que executam diversos tipos de trabalhos. Por dois parágrafos seguidos, são descritas as diversas atividades desenvolvidas pelos escravos, acompanhadas de duas aquarelas, uma do século XVIII, de Carlos Julião, mostrando dois escravos de ganho desenvolvendo sua atividade, e outra de Henry Chamberlain, de 1822, onde aparecem vários escravos, alguns desempenhando atividades laborais.

No capítulo seguinte, *A expansão das fronteiras da colônia*, a primeira menção feita aos escravos é através de uma imagem, que acompanha um pequeno texto destinado a mostrar as diversas atividades econômicas existentes no Brasil colonial, além da cana-de-açúcar. A pintura de Modesto Brocos, de 1892, mostra vários escravos (principalmente mulheres) trabalhando em um engenho de mandioca.

Ao abordar a exploração do ouro, os autores citam as técnicas de mineração trazidas da África, e o seu uso no Brasil. Uma gravura de Rugendas, de 1835, em que dezenas de escravos extraem ouro “perto do morro de Itacolomi”, completa a descrição do tópico. As camadas sociais que existiam na chamada “sociedade do ouro” são descritas, com destaque para um gráfico que deixa clara a predominância da população africana e afrodescendente nas minas do século XVIII. No tópico *escravos*, há a seguinte informação:

[...] eram submetidos a trabalhos insalubres nas minas. [...] Em Minas Gerais, havia também escravos que eram alugados pelos seus donos para prestar serviços tanto a particulares como para o governo, desempenhando atividades como a pavimentação de ruas e construção de edifícios. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 100).

Este texto no livro didático, que define o escravo como peça motora fundamental das atividades tanto públicas como privadas, como coisa, pois podiam ser alugados, e como apto a desempenhar diversas atividades, desde o trabalho nas minas à construção de edifícios, é seguido de uma litogravura produzida por Debret, no século XIX, em que aparecem oito escravos de ganho transportando um tonel nos seus ombros, preso a cordas e a uma espécie de estaca.

Dadas esta descrição, observamos que o autor privilegia, em quase toda a sua narrativa no livro didático, em mostrar o escravo como um ser subjugado, que ao perder a sua liberdade, torna-se objeto de venda e trabalho. Na maioria das situações descritas no livro, seja nos textos, ou nas imagens, os africanos estão trabalhando, seja na lavoura de cana-de-açúcar, na mineração, na cidade... A imagem do africano como escravo, vendido, trabalhador de vida difícil, passivo, é a predominante nos dois capítulos que abordam a escravidão no período colonial, salvo uma página que mostra o papel social das irmandades religiosas, com destaque para a atividade de compra de alforrias por essas irmandades, as festas religiosas como importante momento de convivência entre as diferentes camadas sociais, e duas páginas que enfocam a resistência africana, com destaque para o Quilombo de Palmares, além um texto complementar sobre as contribuições culturais africanas.

Embora, em alguns momentos do livro o autor tente mostrar os escravos desempenhando outras atividades além do trabalho, o discurso predominante pode reforçar a ideia do africano sempre como o subjugado. A pequena quantidade da menção a aspectos culturais da cultura africana, do escravo não só passivo, mas também agente direto de um processo, pode reformar ideias que contribuem para a manutenção de preconceitos. O objetivo desta exposição e análise é podermos confluir essas informações com os desenhos dos alunos que analisamos na sequência.

A representação do escravo para alunos do Ensino Médio

Os conteúdos dos livros didáticos que abordam a escravidão do africano no Brasil, quase sempre estão situados nos capítulos relativos a colonização e ao Império brasileiro. Dependendo da preferência metodológica do autor, esse tema pode ser mais ou menos abrangente em número de páginas e discussão. Os textos e as imagens contidos nos tópicos tem a missão de, em poucas páginas, informar ao aluno sobre um aspecto extremamente importante na história do nosso país, que tem as suas consequências refletidas até os dias de hoje. Percebemos nisso, a importância do

livro didático para a formulação ou o reforço de concepções acerca da escravidão no Brasil, pelos alunos da educação básica. Embora, saibamos que estes alunos possuem diferentes meios de acesso à informação, como a *internet*, e até as telenovelas e filmes, o livro didático é peça fundamental na vida escolar de crianças e jovens do nosso país, e é a partir do livro que muitos alunos elaboram o que entendem acerca dos fatos que compõem a história do Brasil.

Para Siman (2005), o conhecimento é construído a partir de uma interação entre o sujeito psíquico e o mundo exterior. Ou seja, o que os alunos aprendem na escola também passa por um processo de rearticulação, “ao interagirem de diversas maneiras com o mundo social, os sujeitos procuram encontrar e desenvolver uma identidade, incorporando e recriando objetos e símbolos, articulando, por meio das representações sociais, sua vida à realidade social” (SIMAN, 2005, p. 350), assim, as representações que os sujeitos formulam sobre um fato, são resultados dos “processos de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados [...] ao mesmo tempo em que este sujeito recria a realidade social e suas representações, ele é também modificado em sua própria relação com o mundo” (SIMAN, 2005, p. 350).

Para entendermos as representações moldadas por alunos da educação básica acerca da escravidão no Brasil colonial, visitamos uma escola de ensino médio, da rede estadual de educação, do Estado do Piauí, localizada na zona rural do município de Jatobá do Piauí, para desenvolvermos a nossa investigação, que foi realizada no mês de novembro de 2019. Ao todo, nove alunos do 2º ano e duas alunas do 3º ano do ensino médio, participaram da pesquisa, somando ao todo onze sujeitos envolvidos. A idade dos participantes variou de 17 a 19 anos, sendo quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino, todos residindo na zona rural.

A metodologia aplicada envolveu a coleta das representações dos alunos sobre o escravo negro no Brasil, a partir da elaboração de um desenho. Primeiramente pedimos aos discentes que guardassem o livro de história, para que não fizessem consulta, (objetivamos identificar a representação que o aluno possuía a respeito do tema sem a interferência de qualquer fonte no momento de expressar as suas ideias). Em seguida, entregamos caneta e lápis de cor, além de uma folha que continha a seguinte informação: *Você já deve ter ouvido nas aulas de história e lido nos livros didáticos, acerca da escravidão no Brasil. No espaço abaixo, desenhe e, se possível, pinte, qual a imagem que você possui de um escravo que viveu no Brasil durante a colonização. Você deve desenhar um ou mais personagens, estando*

eles inseridos em um espaço ou passando por qualquer situação que eram comum na sua vida no Brasil, que você aprendeu.

Para esta atividade, foi dado 20 minutos aos alunos. A exposição e análise dos desenhos, está na sequência. Por questões éticas, iremos identificar a autoria dos trabalhos com as letras do alfabeto, de “A” a “K” – (01 a 11), sexo, idade e ano/série que cursava na época da pesquisa. Agrupamos as imagens feitas pelos alunos em duas categorias principais em que os escravos apareceram representados nos desenhos, que foram: trabalhando e/ou sofrendo castigos físicos. Primeiramente mostramos os desenhos que representam o trabalho dos escravos.

Imagem 01: Desenho de escravos trabalhando

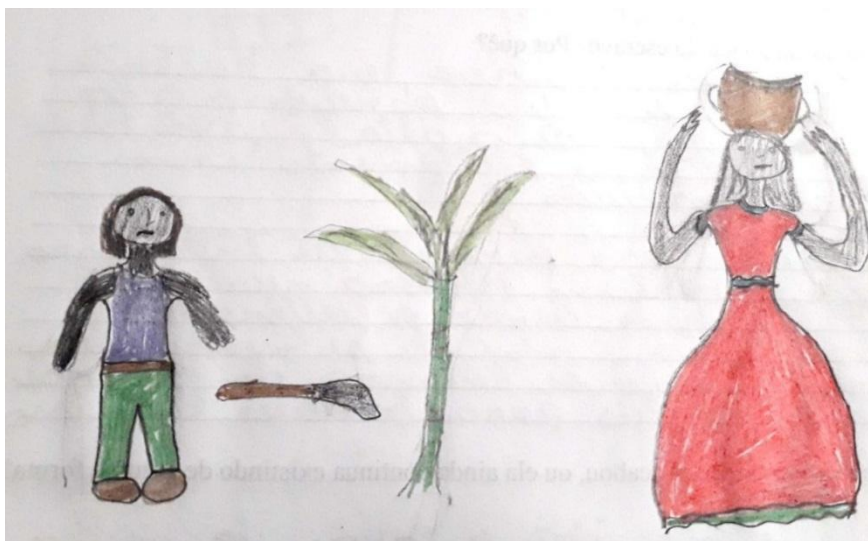


Fonte: Aluno “D”, sexo masculino, 17 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Destacamos que, embora não tenha sido solicitada a descrição dos desenhos de forma escrita, quase todos os alunos identificaram através de legendas ou textos, o contido no seu trabalho. Na imagem acima, o aluno “D” descreveu o desenho da seguinte forma: “Trabalho na cana-de-açúcar”. Na imagem, percebemos a preocupação em identificar os escravos desempenhando duas etapas da produção açucareira: o corte da cana-de-açúcar, onde aparecem dois escravos no plano superior do desenho, e o transporte, feito nas costas, por outro escravo, no plano inferior. Destacamos a

vestimenta, com roupas apenas na altura da cintura até abaixo da virilha, fazendo entender que, para o aluno, os escravos trabalhavam com os seus corpos expostos ao sol e/ou quaisquer intempéries que pudessem existir. Observamos ainda, o trabalho coletivo; na cena, três escravos são desenhados, o que demonstra a percepção do discente de que esta atividade envolvia diversos escravos.

Imagem 02: Desenho de dois escravos em suas atividades cotidianas



Fonte: Aluna “E”, sexo feminino 19 anos, 2º ano do Ensino Médio.

A aluna “E” descreveu a imagem como: “O escravo cortando cana-de-açúcar. A escrava carregando água de lugares bastante longes”. Neste segundo desenho, chamamos a atenção para alguns aspectos: a) a existência de dois escravos no mesmo cenário, mesmo que fazendo atividades diferenciadas; b) a percepção da aluna em representar os dois escravos completamente vestidos, com atenção para a roupa da escrava, com um vestido longo e rodado; c) ser este o único momento em que uma mulher escrava é representada, entre os nove desenhos, pois todos os outros só aparecem homens, o que podemos entender que, no ponto de vista dos alunos, a escravidão recaía principalmente sobre o sexo masculino; d) a descrição indicadora de que a escrava carrega “água de lugares bastante longes”, o que incute uma ideia de trabalho árduo e duradouro, percepção também expressa na descrição feita pelo aluno “H”, na figura 03:

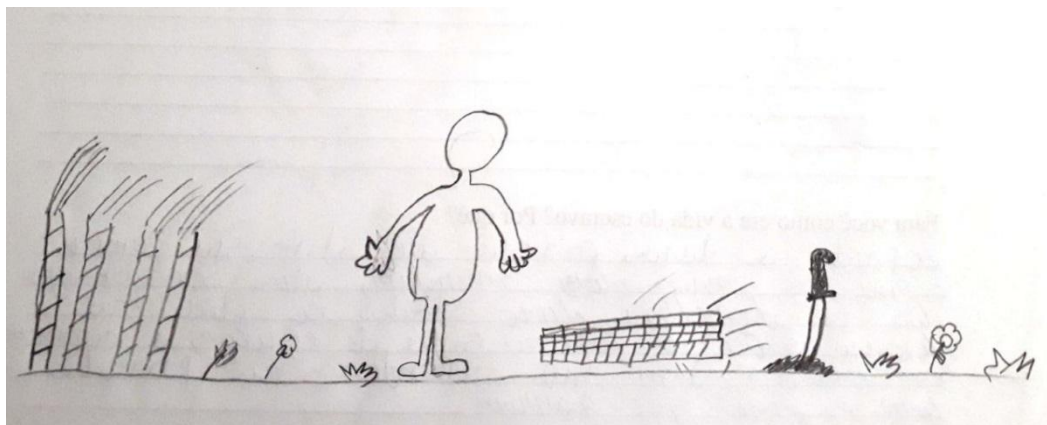
Imagem 03: Escravo trabalhando no engenho colonial



Fonte: Aluno “H”, sexo masculino 18 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Neste desenho, o aluno colocou a seguinte descrição: “os escravos passavam o dia inteiro trabalhando para seus senhores, sem boa alimentação e moradia. Ao final do dia, voltavam para os senzalas para descansar e voltavam ao trabalho no outro dia” (ALUNO “H”, 2019). No desenho acima, chamamos a atenção para alguns aspectos: a) a representação busca englobar um cenário mais amplo, desde o plantio, até a moagem da cana no engenho. No primeiro plano, o aluno mostra o trabalho com os canaviais, ao fundo, desenhou um engenho e dois escravos, assim mostrou o autor da figura 01, demonstrando o trabalho coletivo e as diversas tarefas executadas pelos cativos; b) a descrição feita pelo autor do desenho demonstra a percepção mais completa do que o discente entende como escravidão e a vida do escravo: dias inteiros e contínuos de trabalho, com direito a descanso apenas entre o fim de um dia e o começo do outro, a má alimentação e os locais de hospedagem a que os escravos supostamente eram submetidos. Ao focar esses dados, o aluno demonstra sua percepção da condição pautada em uma vida dura de trabalho e sofrimento.

Imagem 04: Escravo trabalhando na agricultura



Fonte: Aluno “T”, sexo masculino 18 anos, 2º ano do Ensino Médio.

O desenho acima também retrata um escravo na atividade canavieira, descrito pelo aluno da seguinte forma “o escravo está cortando cana-de-açúcar para levar para alimentar o gado e para retirar o caldo da cana”. A informação da imagem feita pelo discente, apresenta apenas um personagem que desempenha tanto a atividade de derrubada da cana-de-açúcar, como também o transporte. A finalidade da cana-de-açúcar seria tanto para moagem, referindo-se a caldo –, estado líquido da cana-de-açúcar após ser moída –, como também para alimentar o gado, embora saibamos que, pela Carta Régia de 1701, foi proibida a criação de gado em uma faixa de 10 léguas do litoral, com a finalidade de proteger os canaviais.

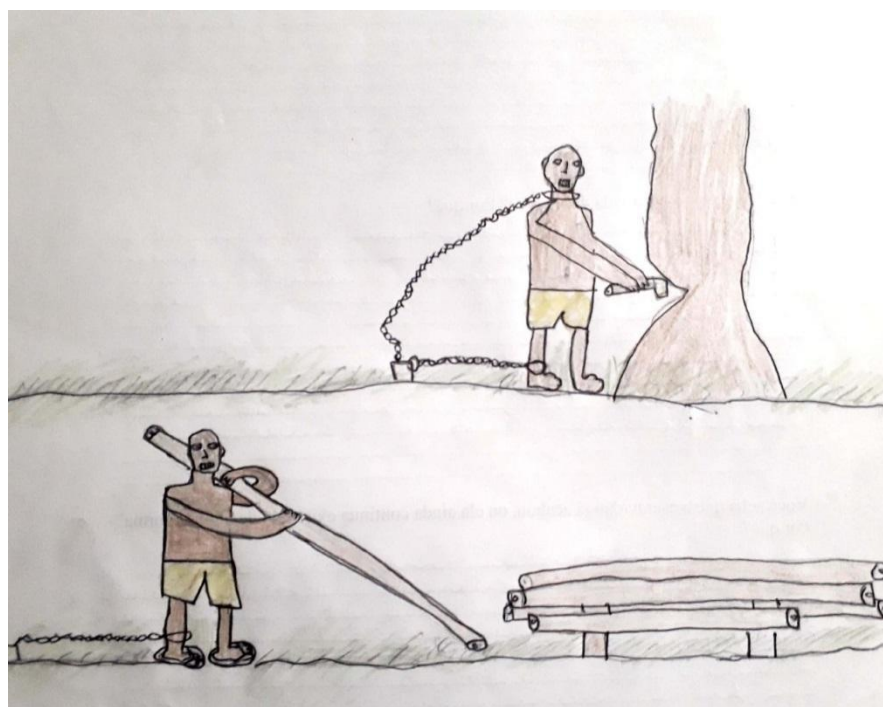
O desenho abaixo, (figura 05), também tem como cena principal um escravo trabalhando na lavoura canavieira, vestido apenas com calça comprida e pés descalços, cortando cana-de-açúcar com um facão. No topo do desenho, há o que que supostamente seria a senzala, também com plantações ao seu lado.

Imagem 05: Escravo trabalhando na extração de cana-de-açúcar.



Fonte: Aluno “C”, sexo masculino 19 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Imagem 06: Escravos trabalhando



Fonte: Aluno “A”, sexo masculino 19 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Neste desenho o aluno definiu como: “cortagem de madeira para construção”. Importante identificar na imagem dois aspectos principais: a) a descrição do aluno foge ao padrão dos demais, pois ele indica os escravos trabalhando em atividades não convencionalmente mostradas nos livros de história, quando abordam o período colonial, pois frequentemente são enfocadas atividades no engenho e na mineração. O aluno demonstra conhecer que os escravos faziam outras atividades, além das massivamente destacadas nos livros didáticos, embora também faça a mesma representação – o escravos trabalhando –, como os demais alunos; b) o desenho é dividido em dois planos: no plano superior, um escravo cortando uma árvore, enquanto no plano inferior, outro parece estar juntando as toras já cortadas para transportar. O escravo que “corta as árvores” está acorrentado pelo tornozelo e pelo pescoço, explicitando que a falta de liberdade era tamanha que o escravo tinha seus movimentos limitados até mesmo durante as atividades laborais, as correntes também transmitem a ideia de castigo e, mesmo acorrentados (ambos os escravos desenhados estão presos a correntes pelo tornozelo), eram obrigados a trabalhar, portanto, a forma de pensar o escravo é através do trabalho e castigo físico, este último, foco principal dos três desenhos a seguir:

Imagem 07: Escravos no tronco sedo açoitado

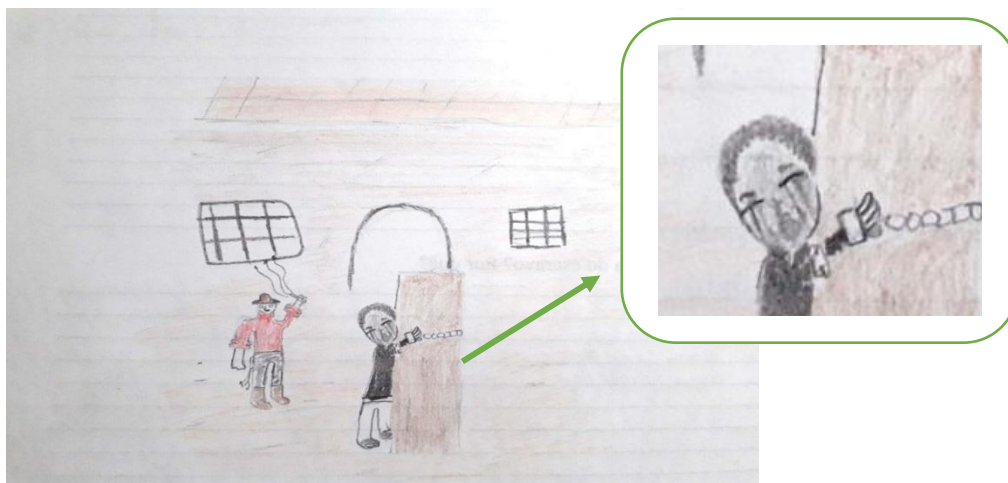


Fonte: Aluna “B”, sexo feminino 17 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Na descrição do desenho, a aluna colocou a seguinte informação: “o desenho é um escravo apanhando (*quem sofre alguma violência física*) e outro branco feliz por estar batendo no escravo”. Se observarmos as feições, identificamos que buscou-se demonstrar através do expressão facial dos personagens, os sentimentos que possuíam naquele momento; o “branco”, supostamente feliz, tanto no desenho, como na descrição da aluna, e o escravo com rosto entristecido ou amedrontado, diante do açoite, que parece ser praticado não com chicote, mas com correntes.

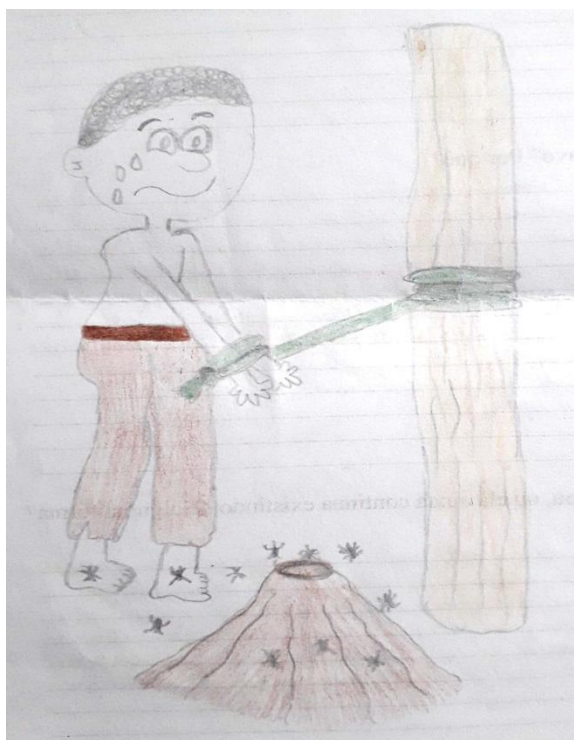
A feição triste e amedrontada no rosto do escravo também é visível no desenho seguinte (figura 08), descrito como “castigando um escravo”. Na imagem, além das lágrimas, estão bem definidas as correntes e o tronco. O açoite é feito com um chicote com três pontas e o escravo parece estar sem camisa. É visível a ideia de passividade do cativo diante da cena a que é submetido. A aluna busca transmitir na imagem o escravo que imagina, como alguém que sofre violência física e chora, como na figura 09, em que outra participante da pesquisa também desenhou um escravo no tronco, chorando, sem camisa, descalço e com formigas subindo em seus pés. A imagem transmitida é também de sofrimento, tanto por estar preso ao tronco, como pelas picadas das formigas. O personagem aparece estático na cena, expressando apenas um olhar medroso e choroso. Nos desenhos dos alunos “J” e “K”, o primeiro fez um escravo preso ao tronco, e ao lado um feitor com chicote na mão, seguido da seguinte descrição: “o escravo está sendo castigado por ter feito alguma coisa que ele (*feitor*) não gostou, ou só porque quer mesmo” (ALUNO J, 2019, *grifo nosso*). O desenho da aluna “K” é composto por um escravo sem camisa e descalço, e acima dele, uma corrente e um cadeado. Assim como nos desenhos anteriores, esses dois últimos (que não dispomos a imagem aqui) também carregam a impressão de que o escravo era constantemente castigado e acorrentado. Na descrição do “Aluno J”, o africano sofria castigos por motivo, e até sem motivo. A presença de correntes e cadeados no desenho da aluna “K” também é sugestivo da mesma ideia: escravidão é sinônimo de sofrimento, castigo, prisão e dor. Abaixo apresentamos os desenhos contidos nas figuras 08 e 09, já descritos acima.

Imagem 08: Escravos sofrendo o açoite.



Fonte: Aluno “F”, sexo masculino 17 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Imagem 09: Escravo no tronco



Fonte: Aluna “G”, sexo feminino 18 anos, 3º ano do Ensino Médio.

Com estes desenhos, verificamos que os escravos foram, em todas as situações, representados em momentos não tão agradáveis, estando eles ou trabalhando em serviços considerados exaustivos, ou sofrendo castigos corporais. Dos 11 desenhos, seis trouxeram um escravo em condição de trabalho, o que representa aproximadamente 55% do total dos trabalhos, em quatro, o tronco e o chicote como forma de punição estavam presentes, e um deles mostrou objetos como corrente e cadeado, transmitindo a orientação de punição ou prisão, representando aproximadamente, 45%, do total. Não colocamos neste cálculo compartmentado, o desenho exposto na figura 06, em que os escravos estão trabalhando e acorrentados ao mesmo tempo.

Os resultados encontrados nesta pesquisa são muito próximos da análise de Lana Mara de Castro Siman, realizado no ano de 2001, no Estado de Minas, com alunos de 9 a 11 anos, e publicado em 2005, que buscou identificar as representações dessas crianças acerca dos negros na história do Brasil, concluindo que “do total de 36 alunos, 56% representaram o trabalho escravo e, 33%, o castigo, sendo que aproximadamente 17% dos alunos fizeram a representação do negro trabalhando e sendo castigado ao mesmo tempo” (SIMAN, 2005, p. 355).

A continuidade dessas representações, agora na análise de alunos do ensino médio, com onze sujeito, destes, duas alunas no último ano da educação básica e os demais faltando apenas um ano para concluir esta etapa de ensino, nos leva a entender que as construções imagéticas acerca da escravo negro no Brasil continuam sendo as mesmas de décadas atrás. Como vimos, o protagonismo dos negros no país não foi registrado em nenhum dos desenhos que tomamos como base para esta análise. Vemos com isso que os discursos acerca do escravo como objeto/coisa/passivo/sofredor/trabalhador/dolorido/vítima/coitado, e até chorão, atravessa as “narrativas” memorialísticas dos alunos, ao ser expressada dessa forma nos desenhos.

Para buscarmos entender as referências que os alunos possuíam para assim representar os escravos, antes de mostrar os desenhos fizemos uma análise do livro didático utilizado por eles na época da pesquisa. Como vimos, as informações que o livro trazia podem contribuir para reforçar esse discurso, pois grande parte das imagens e dos textos, como destacamos, reforçava a ideia do escravo vinculado ao trabalho, seja no campo ou na cidade, nos engenhos ou na mineração, algo que vimos reproduzidos nos desenhos dos alunos, pois dos onze desenhos, seis tinham como cena principal os escravos executando algum tipo de trabalho.

Mas, e os castigos físicos? No livro analisado não foi encontrada nenhuma imagem ou menção dos autores aos castigos físicos a que os escravos eram submetidos. Podem ter aprendido no ensino fundamental? Em filmes, novelas, vídeos, documentários ou até mesmo na fala dos seus professores ao longo da vida escolar? O fato de vermos uma imagem construída e quase consolidada na representação desses alunos, faz-nos pensar acerca da importância do ensino de história para a desconstrução de estereótipos. Bittencourt (2004, p. 236) expõe a forma como a representação social deve ser objeto de atenção na escola, pois é importante “identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia, etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou criança se apropriam do real, tornando-o inteligível”. Campos (2009) concorda que, antes de chegar à escola, os alunos já são incutidos por representações sobre a vida do escravo, seja através das músicas populares, cantigas infantis, ditos populares e literatura e outros veículos de comunicação, estes com grande poder na construção de imaginários sociais. Como ação para esse fato, Campos (2009, p. 219) afirma que essas reproduções existentes fora da escola “[...] precisam ser [...] problematizadas nas aulas de História pelos professores para que representações ingênuas, simplistas, estereotipadas [...] possam ser desconstruídas, ou, pelo menos, sofrer algum tipo de transformação”.

Mesmo que os livros didáticos já venham trabalhando em novas formas de representar o escravo africano – embora haja necessidade de mais aprimoramentos –, introduzindo tópicos e textos complementares sobre as lutas, resistências, riquezas e manifestações das populações de africanos e negros que foram tornados escravos e viveram no Brasil, a imagem que parece ainda prevalecer é aquela imbricada na memória da grande maioria da população. Na concepção de Simon (2005, p. 361), as “representações sociais que guardam relação com os mitos e herança cultural de suas sociedades são resistentes, sendo, portanto, menos susceptíveis a mudanças rápidas”.

Considerações finais

A prática pedagógica do professor requer constante avaliação e reflexão. No ensino de história, a relevância dos temas trabalhados em sala de aula se torna peça chave para a compreensão do que os alunos entendem de sociedade, cultura, trabalho, economia, política e as centenas de conceitos que a disciplina aborda no atravessamento dos seus conteúdos. Pensar na forma como a escravidão é expressa nos livros didáticos, pelos professores e até por veículos de informação fora do

ambiente escolar, é entender que, dependendo da maneira como o escravo e o negro são representados e apresentados às novas gerações, pode contribuir para a manutenção de práticas discriminatórias ou a superação desse problema que afeta o nosso país.

Ao identificarmos neste trabalho a representação caricatural e estereotipada feita por alunos acerca do escravo no Brasil, mesmo já cursando os anos finais da educação básica – quando acredita-se que já tiveram acesso a este tema mais de uma vez ao longo da vida estudantil, e ainda assim, continuam reproduzindo uma imagem que, embora não seja errônea, é apenas uma versão entre as várias possibilidades e aspectos que os escravos podem ser representados –, faz nos pensar que poucas transformações ocorreram de forma prática no ensino de história, nas últimas décadas. Mesmo com a aprovação da Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, que incluiu o estudo da história da África e dos africanos, a luta, a cultura e as contribuições do negro e do índio na formação da sociedade brasileira, parece não ter sido suficiente. Livros, professores, meios de comunicação e a sociedade, ainda parecem adotar o discurso do dominador, a versão do escravo negro apenas como peça, objeto, força de trabalho e sujeito a açoites, na visão do aluno, por merecimento ou até sem merecer.

É necessário que autores de livros didáticos reforcem melhor através de textos e imagens dos livros, as contribuições dos africanos, modos de resistência e de vida, no Brasil colonial e imperial, para que não corramos o risco de nossos jovens, futuros adultos, continuem reproduzindo às gerações seguintes, a visão do escravo negro no nosso país sempre através de um discurso único, que não deixa de ser até hoje o discurso dos grupos que detém os meios de produção. Para a importância que teve e tem a contribuição do negro africano, do escravo colonial e imperial, do liberto, ou afrodescendente no Brasil, relegarmos a sua história apenas ao trabalho na lavoura e ao tronco, é continuar associando a população negra do Brasil de hoje, de forma indireta, a uma visão simplista da realidade.

Desejamos que o diagnóstico feito a partir da reflexão desta pesquisa, sirva de incentivo para que outros trabalhos sejam desenvolvidos com esta temática, e principalmente, que essa visão reduzida da população escrava no Brasil sofra modificações, começando pelos livros didáticos, passando pelos discursos dos professores, até chegar aos alunos deste país, e assim, desenhos futuros sejam não só do tronco, mas de danças, festas e lutas dos escravos no Brasil colonial; que os

desenhos não tragam rostos chorosos e amedrontados, mas que expressem a beleza e a riqueza da África trazida para o Brasil, e que contribuiu para a formação do povo que somos hoje.

Referências bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. CNE. **Parecer nº. 03**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, Roger. **História Cultural – Entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In*: COSTA LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação nº. 2)

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. *In*: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMPOS, Simone Calil Ramos. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**. 2009. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais. IBGE, 2007.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila Grinberg. **#Contato História 2º ano**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jathay. Representações. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/ Contexto, v. 15, n. 29, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set.dez. 2005.