

PENSAMENTO HISTÓRICO E O CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO AFRICANA: DIÁLOGOS ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA HISTÓRICA

Leidiane Alves Sousa de Jesus

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar a cultura escolar e a cultura histórica, como um percurso teórico potente para compreensão e problematizações acerca do pensamento histórico de alunos do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Entende-se que assim como a cultura histórica a cultura escolar são categorias importantes para análise do pensamento histórico dos estudantes, uma vez que, a mesma possibilita refletir sobre as práticas internas que compõe o universo da escola entendido aqui como um espaço dinâmico constituído por sujeitos inseridos em diferentes realidades socioculturais. O conceito substantivo em destaque nessa reflexão é a escravidão africana no Brasil. O passado escravista está presente tanto como conteúdo escolar como também na memória histórica dos indivíduos e quando trabalhado em sala de aula a influência desses fatores são também evidenciadas tornando-se elementos presentes nas interpretações históricas expressas pelos estudantes através de seu pensamento histórico. Articular nessa discussão a importância do pensamento histórico é reconhecer que a finalidade do ensino da História não é a memorização dos fatos do passado e sim o desenvolvimento do raciocínio histórico, em que os estudantes possam reconhecer permanências, rupturas e continuidades movimentando contextos, sujeitos históricos, marcadores temporais que tenham sentido para suas vivências no presente. Nesse sentido, essas reflexões foram pensadas com base nos aportes teóricos do campo de investigação da Educação Histórica. Os apontamentos realizados nesse texto compõe parte da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Palavras chave: Aprendizagem histórica. Cultura Escolar. Cultura Histórica.

1-Introdução

Este artigo tem por intuito apresentar algumas considerações acerca da cultura escolar e da cultura histórica e a contribuição dessa discussão para a pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a orientação da Prfª Drª Maria Cristina Dantas Pina. A pesquisa é de cunho qualitativo e tem como objetivo investigar o pensamento histórico de alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca da escravidão africana no Brasil. A pesquisa será aplicada numa escola da rede pública localizada no município de Poções e está inserida na área do Ensino de história e especificamente dialoga com as discussões que vem sendo

realizadas no campo de investigação da Educação histórica cuja preocupação central é com o processo de aprendizagem histórica. Portanto, as análises desenvolvidas pelos investigadores da Educação histórica têm apresentado como foco de pesquisa:

[...] nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. (GERMINARI, 2011, p.56).

O objetivo principal é refletir a contribuição das categorias cultura escolar e cultura histórica para a pesquisa. Entende-se que o conteúdo histórico da escravidão africana é potente para aprendizagem histórica dos alunos daí a importância de investigar como os estudantes pensam historicamente este tema com destaque para o que sabem sobre este passado, quais os significados e as relações que estabelecem com o presente, principalmente no que tange as formas de racismo.

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

Apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios. Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. (BARCA, 2006, p.96).

Dessa forma, a autora defende que para a Educação histórica a aprendizagem ocorre quando os estudantes conseguem utilizar desses critérios como forma de validar ou não fontes e narrativas históricas sobre o passado articuladas através do pensamento histórico. Para o Rüsen pensamento histórico pode ser entendido como “o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação” (2015, p. 43).

O autor enfatiza que o passado está na contingência da vida prática e só se transforma em histórico através das carências de orientação “que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo o passado” (RUSEN, 2015) através de questões postas ao passado. O exercício de interpretação desse passado realizada pelos indivíduos pode ser considerado como um

processo de aprendizado, quando repostas e perguntas são dirigidas “ao acervo de conhecimentos acumulados”, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana”. (RUSEN, 2010, p.30).

No o campo de investigação da Educação histórica as questões de ensino e aprendizagem em História tem papel fundamental. Schmidt e Urban (2018, p.13) asseveram que dentro do conjunto multiperspectivado de temáticas pesquisadas por este campo de pesquisa destaca-se “à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica”.

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

Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos substantivos como da escravidão africana no Brasil é um caminho para o conhecimento histórico que não estar dissociado dos interesses e das subjetividades apresentadas pelos estudantes enquanto atores sociais que interagem na escola também com outras realidades e formas de pensar o mundo e principalmente o passado. Isso significa dizer que mesmo antes que os estudantes entrem na escola e que tem contato com o ensino de História já trazem consigo algum pensamento sobre o processo escravista vivenciado em nossa sociedade.

Segundo Schmidt e Urban a Educação Histórica pode ser também “apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e um arcabouço teórico próprio e original” (2018, p. 10). Essa tradição pode ser percebida através das pesquisas que apresentam o diálogo entre as categorias pensamento histórico, aprendizagem e consciência histórica com a ciência da História. Ou seja, trata-se de articular o processo de ensino e aprendizagem com a epistemologia da história, entendendo que a forma como os estudantes compreendem os conteúdos históricos tem ligação com suas ideias acerca do passado, evidência, empatia e verdade histórica entendida como conceitos de segunda ordem.

As autoras entendem que essas tradições expressas no contexto dos trabalhos e das pesquisas produzidas em Educação histórica evidenciam que “a finalidade da aprendizagem histórica é a construção do pensamento histórico e formação da consciência histórica mais complexa” (2018, p.14).

Entende-se que tanto a cultura escolar como a cultura histórica são categorias fundamentais na análise do pensamento histórico dos estudantes. Nesse sentido este artigo traz como proposta principal apresentar de forma inicial essa discussão que têm demonstrado ser potente nas investigações no campo da Educação histórica.

2- Escravidão e conceitos substantivos da história

A abordagem da escravidão africana é de fundamental relevância para a aprendizagem histórica dos estudantes, uma vez que a experiência com este passado pode contribuir para uma série de reflexões sobre demandas do tempo presente, como por exemplo, as formas de racismo que ainda persistem na sociedade como também na possibilidade de perspectivar um futuro nas quais expressões de violência como da escravidão não tenham mais espaço.

Segundo Pereira, a escravidão é um dos temas sensíveis e traumáticos do ensino de História e, portanto a sua abordagem em sala aula não pode ser realizada de forma a considerá-la apenas como um conteúdo frio e disciplinado e, nesse tocante, é fundamental que narrativas que buscam expressar esse passado em sala de aula evidenciem os aspectos éticos e estéticos que os compõe. Nesse sentido, o autor, afirma que “o aspecto ético diz respeito aos efeitos esperados do ensino da História [...] e o estético diz respeito às formas de exprimir esses passados sensíveis e traumáticos” (PEREIRA, 2017, p. 2).

A importância dada a esses dois aspectos evidencia que no ensino de História a abordagem dos temas considerados sensíveis e traumáticos, deve ocorrer de modo que esses dois aspectos, sejam perceptíveis nos seus posicionamentos frente a estes processos e isso depende das suas formas de expressão. Nesse interim, é essencial refletir acerca das narrativas que buscam expressar este passado.

Segundo Pereira, é preciso ultrapassar o relato descritivo e linear desses processos e enfatizar “as sensações sobre o que foi a escravidão e como ela ainda se constitui em um elemento definidor das relações étnico-raciais que estabelecemos hoje no Brasil”. (PEREIRA, 2017, p. 3).

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

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

Em termos historiográficos esse tema tem suscitado vários debates por meio de enfoques teórico-metodológicos diferentes que buscam refletir sobre o processo de escravização e das diferentes concepções dos escravizados como sujeitos históricos. Concorda-se com Farinatti e Fontella que a historiografia sobre o escravismo no Brasil pode ser entendida através do trinômio: acomodação, negação e adaptação.

Os autores chegaram a essa conclusão através da análise da obra Casa-grande & Senzala de Gilberto Freyre, das discussões ensejadas por Jacob Goronder e da produção dos historiadores da denominada historiografia do escravo real (HER). Na visão de Fontella e Farinatti é evidente que:

A historiografia sobre o escravismo no Brasil paira atualmente sobre um novo paradigma hegemônico. Influenciados pela corrente culturalista do marxismo, os historiadores deste panorama se opuseram à ideia de um sistema escravista extremamente rígido defendido pela perspectiva marxista estruturalista, que esteve em voga nas décadas de 1960-70. Esta, por sua vez, se contrapôs às concepções lançadas por G. Freyre nos anos 1930. (2008, p.121)

Isso significa dizer que nem sempre as ações dos escravizados foram interpretadas pela historiografia da mesma forma, segundo os autores Fontella e Farinatti (2008). Embora se possa reconhecer hoje um novo paradigma do escravismo no Brasil pautado na historiografia do escravo real (HER), é fundamental reconhecer outras vertentes importantes para historiografia da escravidão como, por exemplo, os estudos de Gilberto Freyre em seu clássico Casa-grande & Senzala (1933) que apesar das suas inovações teóricas e conceituais para compreender o processo de colonização através da miscigenação, considerou os

escravizados como sujeitos históricos passivos e a escravidão uma instituição que teria corroborado para sucesso da colonização portuguesa e sua forma abrandada, explicada através dos conceitos de miscigenação harmoniosa e democracia racial.

A vertente teórica marxista estruturalista a partir das décadas 1960-70 tece críticas à interpretação freyriana acerca do escravismo por meio dos trabalhos de seu principal representante Jacob Goronder. A ideia central dessa vertente consiste na visão da escravidão como “um sistema de extrema rigidez, no qual os escravos, *coisificados socialmente*, não teriam margem alguma de autonomia e, portanto, não conseguiam elaborar projetos próprios, tendo na negação total do escravismo a única maneira de resistência” (FONTELLA; FARINATTI, 2008, p.123).

É inegável a contribuição tanto das concepções freyriana como da visão marxista estruturalista sobre o escravismo no Brasil. No entanto, é preciso salientar as limitações dessas interpretações ao considerarem os escravizados como sujeitos passivos e coisificados e conseqüentemente limitarem as suas ações na dinâmica escravista. Fontenella e Farinatti apontam que a historiografia do escravo real sobre a qual predomina em sua interpretação o trinômio da adaptação, os escravizados resistiram cotidianamente à escravidão através da negociação e isso é evidenciado nas produções atreladas a esse paradigma sem desconsiderar a violência que também compunha a realidade escravista no Brasil.

O destaque para abordagem do caráter apenas violento da escravidão nos impede de olhar para essas contribuições e observar a sua influência na formação indenitária de diversos grupos. Em seu artigo “Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980” dos autores Chalhoub e Silva (2009) enfatizam que escravizados e trabalhadores foram compreendidos predominantemente ao longo das décadas de 1960-70 através do paradigma da ausência.

Segundo os autores, a origem acadêmica desse paradigma pode ser referenciada tanto em Joaquim Nabuco como no romancista José de Alencar. Apesar de suas posições diferentes sobre a instituição escravista e os escravizados, as interpretações de ambos possuíam em comum “o fato de tornar os trabalhadores escravos ausentes do processo histórico de sua própria libertação” (2009, p.18).

A década de 1980 marca o abalo do paradigma da ausência como afirma Chalhoub e Silva por meio da exploração de novas fontes e novos problemas de pesquisa que buscam demonstrar que os escravizados galgaram espaços de autonomia e luta por seus interesses de

forma individual e coletiva, ações que, só poderiam ser reconstituída por meio do sentido que os próprios escravizados conferiam a suas experiências: Sendo assim, é pertinente a seguinte afirmação:

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

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

Djamila Ribeiro afirma que o debate sobre o racismo no Brasil é antes de tudo estrutural e deve-se partir de sua “perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo mapeando as consequências” (2019, p.2) de um processo que impactou a vida de vários indivíduos modificando suas trajetórias individuais e coletivas através da violência. Tratar desse processo histórico não significa memorizar partes desse passado e sim considerar o sentido que o mesmo possui para vida prática dos indivíduos e para isso é fundamental como já foi mencionado uma leitura contextualizada considerando os sujeitos históricos e suas intenções.

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

O segundo aspecto, segundo a autora, refere-se à noção de que os estudantes são participativos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, não são apenas receptores de construções preestabelecidas pelos professores e sim podem “realizar suas próprias construções sobre os fenômenos e objetos do mundo social” (1999, p.148) formulando suas hipóteses e interrogações. Os estudantes são entendidos por Schmidt como sujeitos que interagem socialmente e que pertencem a classes e a culturas determinadas. A apreensão dos conceitos históricos compõe parte fundamental na relação ensino-aprendizagem. Sobre essa relação é pertinente mencionar que:

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

Ao tratar dos conceitos substantivos ¹da história Lee (2005) também pontua que os conceitos não são fixos, possuem tempo e espaço, devendo ser contextualizados. Sendo assim, não podem ser aplicados de qualquer forma e o conhecimento histórico é um caminho para que os estudantes possam utilizar-se das ferramentas necessárias para a sua aplicação. Sobre este aspecto Lee assegura que os estudantes tem contato com o passado e com a história por meio de diferentes narrativas que circulam em diferentes espaços na sociedade, portanto cabe ao ensino de história promover a partir do trabalho com a evidência e das fontes a competência necessária para que os estudantes possam diferenciar essas narrativas e construir outras evidenciando sujeitos, espaços e contextos, o que é possível através do pensamento histórico.

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

¹ Castex (2008) em sua dissertação de mestrado utiliza-se da definição de Peter Lee (2005) sobre conceitos substantivos, definidos como conceitos que fazem parte da **substância da História**, encontrados em tipos particulares de conteúdos históricos e pertencentes a diferentes tipos de atividade humana – econômica, política, social e cultural. Ver em CASTEX, Lilian Costa. O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR. (Dissertação de mestrado).

Entende-se que a escravidão africana é um conceito substantivo da história e caminho para a construção do conhecimento histórico que os oriente em sua vida prática possibilitando observar as mudanças, permanências e rupturas no tempo presente. A escola é um espaço importante para o contato com este conceito através do desenvolvimento do pensamento histórico. Silva, Sousa e Scorsato (2020) pensar historicamente:

Requer muito mais que vivências cotidianas ou conhecimento acadêmico. Pensar historicamente implica em saberes que envolvem estes dois elementos relevantes que são permeados pelas suas especificidades científicas. Implica primordialmente, o entender-se como sujeito histórico que se percebe do seu lugar e do lugar do outro no tempo e no espaço. (p.72)

Assim, é preciso enfatizar que:

Ao estabelecer os conteúdos históricos escolares o professor cria uma relação direta entre o sujeito que aprende com o seu passado e seu presente, articulando assim um processo real de aprendizagem histórica. (p.73)

Esse debate torna-se ainda mais potente quando aliados ao conceito de cultura e suas categorias a cultura escolar e histórica. O conceito de cultura vem sendo revisitado por diversos autores. São interpretações que explicitam que a sua potencialidade quando pensada com base em perspectivas que amplie seus significados e impactos na sociedade.

2- Cultura escolar e cultura histórica – Diálogo com o campo da Educação histórica

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

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

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

O autor ainda evidencia que, a seleção dos saberes escolares, associa-se, à concepção da ideia de cultura, sobre a qual é realizada uma seleção cultural escolar que, primeiramente considera aspectos da memória histórica que deve ser lembrado e que, portanto é selecionado. Outro aspecto mencionado é que a seleção não se dá apenas no passado, ela “incide também sobre o presente, sobre aquilo que, constitui num momento dado, a cultura [...] de uma sociedade”. (FORQUIN, 1992, p. 31).

Essa seleção se explica e expressa no espaço da escola. E é com base neste ponto que devemos situar a discussão sobre o pensamento histórico dos estudantes acerca da escravidão, considerar tanto os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no espaço escolar, como também nos saberes que os constitui. Saberes passam por uma seleção, o que confirma a relação de poder e os interesses subjacentes a essa escolha. Ou seja, ao selecionar esses saberes que compõem o currículo, a exclusão também acontece e, precisa ser problematizado, no sentido questionar o porquê da seleção deste saber.

O autor expressa ainda que além de uma seleção no interior de uma cultura, outro aspecto necessita também ser posto, refere-se aos imperativos didáticos e conceito de cultura escolar. Forquin além de abordar a seleção cultural dos saberes se preocupa também, com o processo de transmissão e assimilação desses saberes, o que significa reconhecer e evidenciar quem irá conhecer. Nesse sentido, o autor expressa que:

[...] o tempo que é assim ganho, no lado da invenção é muito evidentemente perdido, ou ao menos gasto, do lado da exposição (*ars exponend*), pois que a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento, mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. (FORQUIN, 1992, p.33)

Segundo Julia, a história da educação esteve por muito tempo pautado na análise política e institucional e, mesmo com as modificações em sua natureza decorrentes da democratização do ensino secundário na década de 1960, o que se observou foi a continuidade de análises alicerçadas “no postulado geral estabelecendo a priori uma proximidade entre os

valores e os habitus das classes dominantes ou privilegiadas e os valores veiculados ou habitus transmitidos pela escola” (2002, p. 38).

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

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

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

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

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

Quanto mais a fabricação dos saberes escolares parecia proveniente de uma longa tradição e do consenso sobre as finalidades do ensino, a despeito das modificações regulares dos programas operadas pelas autoridades

administrativas e das polêmicas recorrentes sobre o equilíbrio entre as matérias de ensino, menos se interrogava sobre essa fabricação, o que parecia lhe conferir um caráter de imutabilidade. (JULIA, 2002, p.39).

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

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

Dessa forma, não partimos do nada quando enfocamos este conceito em sala de aula com os estudantes, uma vez que o mesmo é construído sobre diferentes perspectivas e uma delas é a sua relação com a cultura tanto escolar, uma vez que, este presente nos currículos da escola, nos manuais didáticos como também nas práticas vivenciadas no espaço escolar que são próprias de cada escola.

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

Ao identificar e analisar a representação de crianças de 9 a 11 anos de idade acerca da dos negros na história do Brasil, a autora Siman (2005) afirma que as práticas e as interações sociais as quais as crianças vão adquirindo ao longo de sua vivência, contribuem no processo de comunicação e convivência. Nessa perspectiva, autora entende que:

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

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

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

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

Na visão do autor a cultura histórica apresenta-se em três dimensões: a estética, política e a cognitiva. São dimensões que se articulam principalmente com o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica. No entendimento de Schmidt (SCHIMIDT, 2012, p.97). essas três dimensões se organizam da seguinte forma:

1)Na dimensão estética- As rememorações históricas são apresentadas sob formas de criações artísticas, novelas e dramas históricos;

2)A dimensão política parte-se do princípio que qualquer forma de dominação necessita de adesão e ou consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante nesse processo, particularmente devido a necessidade de legitimação ou consentimento;

3)A dimensão cognitiva que se realiza por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metódica das atividades da consciência histórica

Analisar essas três dimensões da cultura histórica foi imprescindível para entendimento da sua contribuição para a consciência histórica e sua função na orientação da vida prática dos indivíduos. Os estudantes ao mobilizarem seus conhecimentos para interpretação e explicação histórica. De acordo com Schmidt, a cultura histórica entendida no âmbito dos estudos do campo de investigação da Educação Histórica e, tendo como base as definições de Jörn Rüsen, trata-se de um “conceito fundamental é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica” (SCHMIDT, 2014, p. 31). A autora ainda afirma que na concepção teórica desse autor a cultura é entendida como:

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

Assim, partindo dessa definição de cultura a autora explicita que podemos falar tanto em elementos da cultura como também em abordagens categoriais, sendo uma delas a cultura histórica definida como “uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual” (2014, p.33). Na perspectiva do ensino- aprendizagem em História o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica são importantes, visto que nos proporciona entender que a escola não é espaço neutro na sociedade, ao contrário no seu interior é possível à articulação de culturas escolares.

Com base no conceito de cultura escolar definida por Forquin, Schmidt afirma ser possível a interrelação com a cultura histórica e como exemplo cita o livro didático, como um dos elementos da cultura escolar, sobretudo como expressão da produção sobre a cultura histórica. De modo geral, a exposição teórica realizada acerca da aprendizagem histórica, do conceito substantivo escravidão, cultura escolar e cultura histórica são mencionados neste trabalho no sentido de compreender como essas duas categorias devem ser problematizadas, considerando como ambas interferem no pensamento histórico.

3- Considerações finais

Como mencionado ao longo desse artigo à compreensão do pensamento histórico dos estudantes sobre a escravidão africana no Brasil, não pode estar distanciada da preocupação das ideias sobre escola, dos sujeitos que a constituem como também dos saberes selecionados no interior da cultura e que fazem parte de seu currículo. Tão pouco dos imperativos didáticos responsáveis pela mediação desses saberes. Assim, a cultura escolar nos permite perceber que o funcionamento interno da escola também tem influência nas formas como os alunos entendem os conteúdos da história, no caso específico aqui da escravidão.

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

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

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é disciplina escolar? In: BINTTENCOURT, C.M.F: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**- 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2009- (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. ISBN 978-85-1069-2.

CHALOUB, SILVA. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde dos anos de 1980. Cad. AREL, B, 26, 2009.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. RJ: DP&A, 2002, p. 13-35.

FARIA, L.M. F; GONÇALVES. I. A PAULILO.A. L: A cultura escolar como categoria de Análise e como campo de investigação na história da Educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr, 2004.

FILHO, Faria de Mendes Lucinao . O processo de aprendizagem em Minas Gerais questões teórico- metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e CYNTHIA Greive Veiga . [Historia e Historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte Atêntica, 2008.](#)

FONTELLA, L. G.; FARINATTI, L. A.; E: Acomodação, Negação e Adaptação: Debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a Historiografia do Escravo Real (Historiografia da escravidão no Brasil). **Disci. Scientia**, Série: Ciências Humanas, S.Maria V.9, n.1, p. 121-140, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/download/1686/1590>. Acesso em: 11.Out.2020.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 16 fev. 2021.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. RJ: DP&A, 2002, p. 37-71.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>.

LEE, Peter Piting into practice understanding history. . In: Bransford. J. D.; M. S. (Eds). How, studnets learn : history, math and Science in the classroom . Woshington, DC: NATIONAL Academy Press, 2005. Tradução : Clarice Raimundo.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, Dever de memória e os temas sensíveis. **In: II Seminário de Educação, Conhecimentos e Processos Educativos**. 22 a 24 de Maio.,2017. Anais [do] Seminário de Educação, Conhecimentos e Processos Educativos. Criciúma: UNESC, 2017. p . 1-6 Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>. Acesso em: 11. Out.2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras. 2019. ISBN 978-85-5451-599-7.

RÜSEN, Jörn. História viva: Teoria da: Formas e funções do conhecimento histórico [tradução Estevão de Rezende Martins). Brasília: Editora Universidade de Brasília , 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da História como ciência** [trad. Estevão de Rezende Martins] Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A. M. DOS S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica - doi: 10.5216/hr.v17i1.21686. **História Revista**, v. 17, n. 1, 18 dez. 2012.

SCHMIDT. M.A & URBAN, A.C. (Orgs). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores 2018. (Coleção Educação Histórica; I). ISBN 978-85-65921-19-0.

SCHMIDT, M.A.M.S. Cultura histórica e Aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6,n.10,jan./2014. Disponível em:

<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310> . Acesso em: 22.Nov.2020.

SIMAN, C.M.L. Representações e Memórias sociais compartilhadas: Desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n.67, p.348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf> . Acesso em: 23. Out.2020.

Leidiane Alves Sousa de Jesus

Mestranda em Educação (UESB); Brasil- Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE). Integrante do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH). Bolsista de mestrado FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia). historialeide@yahoo.com.br

Maria Cristina Dantas Pina

Doutora em História da Educação pela Unicamp (2009), Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, da área de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UESB) e do Programa de Mestrado Profissional em História - ProfHistória (UESB). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). mcristina.pina@gmail.com.