

Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professora

The substantive concept of african slavery in Brazil: use and appropriations of textbook narratives by teacher and students

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd¹

RESUMO



Tomando como referência autores que têm discutido a questão dos manuais didáticos de história, especialmente, Jörn Rüsen (1997, 2010, 2012), busco nesse trabalho apresentar alguns dos resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Braga Garcia, mais especificamente, em relação ao uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático, relativamente ao conceito substantivo escravidão africana no Brasil. O público alvo em questão envolveu alunos (11 a 13 anos de idade) de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no “texto visível do código disciplinar da história escolar” (CUESTA FERNANDES, 1997, 1998), uma das formas para se ensinar e aprender História. Em relação às apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos, pode-se dizer que isso ficou expresso em suas narrativas, na medida em que incorporaram ideias presentes no manual após a intervenção didática.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Manuais didáticos. Narrativas históricas. Conceito substantivo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Pós-doutorado (2011-), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia; Pesquisadora LAPEDUH/NPPD/UFPR; Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atuando na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba com a formação continuada de professores; rosifgevaerd@yahoo.com.br

ABSTRACT



Drawing on authors who have been discussing the History textbook issue, especially Jörn Rüsen (1997, 2010, 2012), I seek to present in this work some of the results of the research that is being developed in my postdoctoral studies within the Postgraduate Programme in Education from the Federal University of Parana, more specifically within the Center for Research in Educational Publications, under the supervision of Professor Tânia Maria Braga Garcia. The results here presented focus more specifically on the use and appropriations, by students and teacher, of the historical narratives present in the textbook regarding the substantive concept of african slavery in Brazil. The target audience in question involved primary education, seventh grade students (11 to 13 years of age) from a school belonging to the Municipal Education System of Curitiba. Some considerations can be pointed out, one of which is that the textbook has been used by the teacher in a way it becomes the “visible text of the disciplinary code of school History” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, 1998), one of the ways to teach and learn History. As to the appropriations of the textbook narratives by the students, it can be stated that they were explicit in their narratives, inasmuch as the students incorporated to their texts the ideas present in the textbook after the didactic intervention.

Keywords: History Teaching. Historical Education. Textbooks. Historical narratives. Substantive concept.

Introdução

As reflexões aqui apresentadas constituem parte de investigação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – Pós-Doutorado, mais especificamente no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

O Núcleo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, certificado pela UFPR e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. O grupo tem como preocupação compreender o papel que os materiais didáticos cumprem na constituição dos “modos de ensinar”, nas diferentes áreas de conhecimento. Os participantes do núcleo participam de associações científicas nacionais, exercem coordenação de grupos de trabalho permanentes, e desenvolvem pesquisas integradas com outras universidades, no Brasil e, no exterior.

As atividades do referido núcleo constituem-se no estudo, a avaliação e a produção de materiais didáticos, destinados a alunos e a professores, sendo que a referida professora coordena os seguintes projetos: *Professores, manuais didáticos e a produção do conhecimento nas aulas* (2010-2012), *O uso do livro didático no cotidiano escolar* (2007-2010); *A cultura escolar e a construção do método de ensino: manuais didáticos, práticas escolares e formação docente* (2001-atual).

No contexto iberoamericano, a referida professora participa, juntamente com a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, do projeto *La visión de Historia escolar en el ámbito iberoamericano: un acercamiento a las percepciones de alumnos y profesores* (2005-atual), contando com a participação de pesquisadores da Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Nicarágua e Venezuela.

Desde 1997 o NPPD e o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH) da UFPR desenvolvem projeto de extensão e pesquisa denominado Recriando Histórias. Este projeto é desenvolvido junto às escolas públicas de municípios da Região Metropolitana de Curitiba, num trabalho colaborativo entre as investigadoras da UFPR e os professores e alunos destas redes de ensino. Os resultados se materializaram na produção de livros paradidáticos que privilegiam a história local e passaram a ser utilizados pelos professores e alunos em aulas de História.

Nesse sentido, especificamente, a intenção de minha investigação surgiu em 2009, com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, uma das ações do conjunto de atividades do LAPEDUH sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. As investigações coordenadas pela referida professora têm tomado como pressupostos teóricos e metodológicos os sistematizados na área denominada Educação Histórica, a qual tem priorizado, especialmente, as questões relativas aos estudos da consciência histórica, didática da História, aprendizagem histórica, conceitos substantivos e da epistemologia da história, entre outras questões. O objeto de investigação, bem como o recorte teórico-metodológico da pesquisa está circunscrito e dimensionado nessa área de investigação e toma como referência, especialmente, autores que fundamentam as investigações que têm como preocupação os estudos sobre formação de consciência histórica, como os trabalhos de Lee (2001, 2003); Rüsen (2001, 2010); Barca (2006); Schmidt (2002, 2006); Schmidt e Garcia (2006); entre outros.

As reflexões aqui expostas tomam como base os estudos de Schmidt sobre a relação entre o conceito da cultura histórica de Rüsen (1994), e suas interrelações com o ensino e a aprendizagem histórica, mais especificamente, um dos elementos da cultura escolar – o manual didático. Segundo Rüsen (2012), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica.

Além disso, tomo como referência os estudos de Cuesta Fernandes (1997, 1998), na medida em que esse autor tem buscado como fontes de pesquisa os manuais didáticos e os denomina de *textos visíveis do código disciplinar*² da história escolar. De acordo com o autor (CUESTA

² Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do código

FERNANDES, 1997), esse material tem sido considerado como uma importante fonte de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se ensinar e aprender História.

Finalmente, essa investigação parte dos estudos de Peter Lee (2001) quando se refere aos conceitos substantivos da história, para esse autor conceitos que tratam da substância da história, nessa pesquisa, mais especificamente, o conceito *escravidão africana no Brasil*.

Pressupostos teóricos

O conceito de cultura de Raymond Williams está relacionado com significados e valores de determinadas sociedades que são mantidos graças à herança social e demonstram ser universais, no sentido de que, quando são aprendidos, em qualquer situação particular, podem contribuir para o crescimento das faculdades do ser humano. Essa tradição geral, que apresenta modificações e conflitos, pode ser chamada de cultura humana geral, que modela-se, nas sociedades, de forma local e temporal (WILLIAMS, 2003, p. 52-53).

A perspectiva desse autor sustenta alguns pressupostos para a observação na escola, o fato de que o conhecimento trabalhado em aula é sempre resultado de uma tradição seletiva de uma cultura vivida e registrada. (GEVAERD, 2009, p. 108).

A "tradição seletiva" apresenta de certa forma, três níveis: começa no próprio período, de todas as atividades selecionam-se certas coisas, que se tornam em certo sentido uma "cultura humana geral"; outra parte é o registro histórico de uma sociedade em particular, que permanece em estado de arquivo; em terceiro, que é o mais difícil de aceitar e avaliar, tem-se a "expulsão" de certas coisas que anteriormente faziam parte de uma cultura viva (WILLIAMS, 2003, p. 59-60).

Em certa medida, as instituições que mantêm viva essa tradição – educativas e acadêmicas – estão comprometidas com essa seleção de acordo com os interesses contemporâneos. Esse compromisso é importante, porque no funcionamento de uma tradição seletiva ocorrem inversões e redescobrimientos, retornos a trabalhos dados como mortos, e isto só são possíveis se existirem instituições que tenham a tarefa de manter elementos da cultura passada, senão vivas, ao menos acessíveis (WILLIAMS, 2003, p. 60).

O conceito de cultura, no dizer de Forquin (1993, p. 167), é capaz de contribuir para a compreensão das práticas e situações escolares, pois a escola é um 'mundo social' com "seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e

disciplinar, "os conteúdos escolares da prática de ensino". Deste modo, para essa reconstrução há que se "diversificar" as fontes: "fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos" (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 12, 13, 21).

transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". A cultura da escola não deve ser confundida com a "cultura escolar", que consiste no "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados'" pela didatização, constituem o objeto da transmissão no contexto escolar.

O pensamento de Forquin permitiu admitir a existência de uma cultura escolar e, portanto, a possibilidade de se encontrar um tipo de narrativa histórica – a narrativa histórica escolarizada. Ao mesmo tempo, permitiu identificar elementos dessa narrativa que são provenientes de um produto da cultura escolar – o manual didático. (GEVAERD, 2009, p. 109).

Segundo Schmidt (2011), no âmbito das investigações na área da Educação Histórica, o conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (1994). Para esse autor o conceito de cultura histórica permite compreender a produção e os usos da história no espaço público na sociedade. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado (RÜSEN, 1994).

No dizer de Rüsen (1994, p. 2), o conceito de cultura histórica

[...] contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental.

Para Schmidt (2011), as considerações desse autor possibilitam identificar determinados elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos.

Os manuais didáticos são considerados por Rüsen (2010, p. 112) como um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade. Em seu artigo, que trata do livro didático "ideal", o autor demonstra a importância de investigações sobre como esses livros são utilizados pelos professores e como os alunos se apropriam desse material.

Segundo Schmidt (2011) essa é uma das dinâmicas da didática da história que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de história), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

No dizer de Rüsen (2012, p. 170) os livros didáticos

[...] são submetidos aos princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber *sólido*. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência. Em geral, trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite de sua simplificação e aplicação a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio.

As características de um bom livro didático, no entender de Rüsen, podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997, 2010).

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. Com isso, “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, 1997, p. 93).

Pois, no entender do autor:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2012, p. 112).

Para esse autor, a aprendizagem da História é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica, que podem ser divididas em três competências:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. *A competência interpretativa* consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de

significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a *competência de orientação* consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2012, p. 114).

Rüsen destaca que na atividade mental da consciência histórica a diferenciação entre as competências da percepção, interpretação e orientação é fictícia, pois as três operações se apresentam em uma correlação estreita e se sobrepõem continuamente. No entanto, graças a essas competências é que podemos dimensionar o procedimento de aprendizagem e que é possível identificar os resultados mais importantes que deve produzir um livro didático no processo de aprendizagem na sala de aula. (RÜSEN, 2012, p. 114).

Além disso, nesta pesquisa tomo como pressupostos os estudos de Cuesta Fernandes (1997, 1998), pois dentre as fontes de pesquisa desse autor estão os manuais didáticos e que ele os denomina como os *textos visíveis do código disciplinar* da história escolar. Segundo esse autor o texto didático é:

[...] o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a freqüente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a seqüência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 107).

Para esse autor, o manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. Esses elementos estão, habitualmente, colocados ao final de cada tema, e são conhecidos como os "questionários de estudo", nos quais são propostas perguntas para confirmar o que foi estudado, e que servem para memorizar uma determinada interpretação histórica, sugerindo, outras vezes, um conjunto de "atividades de análises e de aplicação", com a intenção de aplicar o estudo, mediante atividades e questões de diferentes categorias, por exemplo: "Explique as diferenças entre [...]". (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 109).

Este esquema formal contém em seu interior um "subentendido pedagógico" da representação da história em aula, sendo que o ponto principal é o discurso já "acabado" da história e sobre o qual deve "versar a explicação do professor" (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 110).

Os primeiros manuais didáticos de história, segundo o autor, revivem esquemas básicos da antiga história universal. O programa em que se inspiravam impõe aos textos "uma concepção linear, diacrônica e eurocêntrica do devir histórico". O tipo de ensino proposto nesses livros resultava da tradição da "História sem pedagogia", ou seja, o pedido de explicação ao

aluno ao final da lição, sendo que as atividades são mero complemento ou reforço do discurso do professor, de suas explicações ou, o que é o mesmo, do texto escrito que figura como trama narrativa central das lições. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 112).

Do ponto de vista do modelo didático, observa que houve algumas mudanças desde os primeiros manuais até a década de 1970, em que os documentos e fontes figuravam em uma posição marginal, e na década de 1980, em que o espaço dedicado aos documentos históricos começa a competir com o espaço assegurado ao discurso narrativo. As imagens, aos poucos, deixam de desempenhar uma função "vicária" do texto e tornam-se uma categoria componente do aparelho pedagógico dos novos manuais. Cada vez mais, o manual didático propõe aos alunos atividades de análise e uso de documentos históricos. (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 115-116).

Desse modo, os novos manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 116-117).

Ademais, esta investigação parte dos estudos de Peter Lee (2001, 2005) quando se refere aos conceitos substantivos da história. Para o autor, são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. (LEE, 2005, p. 61). Nessa pesquisa, mais especificamente, o conceito escravidão africana no Brasil.

Entendendo a escola como espaço de escolarização (SCHMIDT; GARCIA, 2006), acompanhei algumas aulas de História, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental para observar de que forma esse conceito substantivo está sendo ensinado como um conteúdo escolar, bem como com a intenção de identificar o uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático adotado por uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba.

Percurso metodológico

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de

Bogdan e Biklen (1994).

Esses investigadores indicam que os dados empíricos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

No entender dos pesquisadores, é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Assim, pautando-me em investigações na área da Educação Histórica, delineei minha pesquisa, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

Neste estudo busco identificar algumas respostas às seguintes questões de investigação:

- Quando o professor usa o manual ele usa a narrativa da forma que está presente no manual didático?
- Como o professor trabalha o conceito substantivo escravidão?
- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão africana no Brasil?

A partir disso, para desenvolver essa investigação adotei os seguintes procedimentos: entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola e o seu uso; instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão; observação de algumas aulas de história; instrumento para investigar a ideia de escravidão após intervenção pedagógica.

Desse modo, o campo de investigação ficou definido como uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com alunos entre 11 e 13 anos. A metodologia de pesquisa consistiu em Observação não-participativa, ou seja, em acompanhar as aulas de história da referida turma, durante o período em que a professora tratasse do conceito substantivo em questão, sem interferência nas aulas da professora.

Para obter informações sobre a turma apliquei um questionário³, solicitando aos alunos dados sobre idade, com quem moram e o que costumam fazer quando não estão estudando. Dos 35 alunos matriculados 34 estavam presentes e responderam ao questionário.

A primeira questão refere-se a dados familiares, mais especificamente, foi perguntado com quem o aluno mora para obter informações sobre a composição familiar dos mesmos. Obtiveram-se os seguintes resultados, 11 moram com pai e mãe; 08 com pai, mãe e irmão ou irmã; 04 moram com só com a mãe. Sendo que 11 alunos indicaram outros integrantes familiares como avós, tio/a, primo/a, padrasto, madrasta e madrinha como componentes de suas famílias.

A outra questão diz respeito às atividades de lazer. Para tanto, propôs-se a seguinte questão: *Quando você não está estudando o que você costuma fazer?* Foi indicado aos alunos que poderiam escolher quantas atividades realizassem, sem limite de escolhas.

A atividade de lazer que os alunos mais apreciam é assistir televisão, com 27 escolhas, seguida de utilizar a internet que foi escolhida por 21 alunos, escutar música por 20 alunos, praticar esporte por 15, reunir com amigos (as) por 12 alunos, praticar jogos eletrônicos por 12 alunos, sendo que a escolha de menor incidência, 08 alunos, foi leitura de livros e revistas. No item Outras atividades, 04 alunos fizeram diferentes indicações, sendo cursos (01), jogo no celular (01), ir à chácara (01) e fazer capoeira e ir para a aula de desenho (01).

A diversidade de atividades de lazer que os alunos praticam vai de encontro com o pensamento de Raymond Williams (2003, p. 53-58) na medida em que esse autor afirma que existe uma “estrutura de sentimentos comum” em crianças e jovens. Na pesquisa em questão, fica explícita a existência desses “sentimentos comum” pelas escolhas expressas pelos alunos.

As demais questões são referentes ao uso do manual didático de História adotado na escola para tentar identificar a relação do aluno com o mesmo. Em seguida, procedo à análise de três (03) questões que compõe o instrumento de investigação proposto aos alunos.

Em relação à questão 1 *Você lê o livro didático de história durante as aulas?*, Obteve-se os seguintes resultados: 19 alunos afirmaram que leem muito o livro didático durante as aulas, sendo que 15 afirmaram que leem pouco , mas nenhum aluno disse nunca ler o manual durante as aulas.

Ao serem questionados *Por quê? leem muito o livro durante as aulas*, os alunos apresentaram diferentes ideias. Após análise obtive a seguinte categorização, apresentadas por ordem da maior para menor incidência: sete (07) alunos afirmaram que leem para fazer

³ O instrumento de investigação proposto para os alunos foi organizado contendo três (03) questões para pesquisar dados pessoais e familiares; dez (10) questões para saber a relação do aluno com o livro didático de história.

atividades; quatro (04) disseram que ajuda no aprendizado; três (03) para acompanhar a aula, dois (02) para explicar o conteúdo, um (01) para compreender o conteúdo.

Somente dois (02) alunos fizeram referência à história, como Vagner que afirmou: “Para ter mais facilidade de estudo pras provas e para saber mais sobre história” e Mario que disse: “Porque é interessante interagir na aula e é legal aprender mais sobre história”.

A questão 2 *Você lê o livro didático de história fora da escola?* Obteve-se a seguinte categorização: a maioria dos alunos (25) afirmaram que leem pouco o livro didático de história fora da escola, 03 afirmaram que leem muito e 06 disseram que nunca leem.

As três alunas, que afirmaram que leem muito, justificaram suas respostas nas seguintes perspectivas: revisar a matéria considera interessante ler o livro e para obter conhecimento: Leni respondeu: “Porque eu sempre gosto de dar uma revisada nas matérias”. Raquel disse: “Pois acho muito interessante”. E Lúcia escreveu: “Para obter mais conhecimento sobre a matéria”.

A questão 3 *Quando você lê o livro didático de história, você o lê*, a maioria dos alunos assinalou mais de uma opção, sendo que a maioria dos alunos (28) disse que lê para estudar para as avaliações, (21) disseram que é para acompanhar as aulas e, alguns alunos (15) afirmaram que leem porque se interessam por fatos históricos⁴.

Apesar de não ter sido solicitada justificativa nessa questão, dois alunos fizeram um comentário após a escolha: Vagner afirmou “Porque queria saber um pouco mais sobre os séculos XIX e XX”. E Leni afirmou “Porque eu não gosto de ficar sem ler os livros didáticos”.

Pode-se dizer que a relação do aluno com o manual didático está mais voltada para as questões gerais, como acompanhar as aulas, estudar para as avaliações, poucos alunos fizeram referência aos conceitos históricos ou demonstraram interesse em aprender determinados fatos históricos.

Manual didático: evidências do uso em aulas de história

Em relação ao manual didático destacarei para esse trabalho alguns aspectos apontados pela professora durante a entrevista⁵. Ao ser questionado se usa o livro didático adotado (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2009) na escola, a professora afirmou: “Tenho usado bastante o livro didático e ele, normalmente, é referência de material escrito que a gente usa nas aulas de história

⁴ Nessa questão ocorreu uma discrepância numérica, na medida em que alguns alunos escolheram mais de uma opção.

⁵ Entrevista realizada em agosto de 2009.

no dia a dia.” (Leila, 2011⁶).

Quando questionada sobre que conteúdos já havia trabalhado ela comentou que “Com as turmas de 7º ano, trabalhei os seguintes conteúdos: *Fim do Império Romano; Idade Média, Idade Moderna e As Grandes Navegações*”. (Leila, 2011).

A outra questão foi “se ela considera o livro didático adotado como um bom livro de história”. Ao que ela respondeu:

Quando a gente escolhe um livro didático são várias questões que a gente precisa considerar. Ultimamente, a opção tem sido muito mais pedagógica do que dentro de uma linha historiográfica. O que a gente tem levado em consideração é se esses textos são acessíveis para a criança, se as atividades propostas são possíveis do aluno desenvolver sozinho, a linguagem quanto mais simples a gente tem achado melhor. Porque às vezes o livro didático é muito bom, mas as crianças têm muitas dificuldades em interpretar os textos. Então, [o livro escolhido] é bom... dentro do trabalho que a gente propõe. Lembrando que nenhum livro didático é perfeito. (Leila, 2011).

A professora considera o livro escolhido como um bom livro e salienta que a escolha realizada pelos professores⁷ recaiu mais nas questões de compreensão por parte dos alunos e nem tanto pela linha historiográfica do autor.

A perspectiva apontada pela professora em relação à compreensão do texto por parte dos alunos está presente nos critérios de Rüsen (2010) na medida em que o autor afirma que o livro didático ideal, entre outras questões, deve levar em conta as condições de aprendizagem de alunos e alunas, bem como tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão.

Em seguida, procedi à análise da coleção adotada pela escola. Pode-se dizer que a coleção está estruturada na perspectiva da periodização europeia. Segundo Jean Chesneau (1995), uma história que toma como modelo uma cronologia esquemática e linear, baseada na divisão quadripartite da história: antiga, medieval, moderna e contemporânea.

As narrativas desse manual, de modo geral, seguem a perspectiva da história tradicional, na qual, no dizer de Furet (1986, p. 17), a explicação segue a lógica da narração: o antes explica o depois. Os fatos históricos são organizados na escala do tempo e recebem a sua significação no interior de uma evolução já conhecida anteriormente. O modelo deste tipo de história é a história política, isto porque os estados-nações eram considerados como os agentes principais da evolução e porque a política constituiu o repertório privilegiado da mudança.

Constatei que o conceito *escravidão africana no Brasil* aparece, mais especificamente, no 7º ano, no capítulo 11, quando trata da *Colonização portuguesa da América: A mão de obra africana*.

⁶Os nomes dos sujeitos envolvidos nessa investigação são fictícios para preservar suas identidades.

⁷A escolha do livro didático realizada na escola em 2010 é referente às obras indicadas pela comissão de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

(PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2009, p. 177-187).

A narrativa do manual didático é composta por textos elaborados pelos autores, textos historiográficos, ilustrações, pinturas, imagens e atividades. A narrativa está elaborada na seguinte perspectiva:

- a mão de obra africana: a longa trajetória, na África, nos navios, nos mercados;
- o engenho de açúcar: o trabalho no engenho;
- a produção do açúcar: fazendo um engenho funcionar;
- a resistência africana: os quilombos, os quilombolas, a cultura afro-brasileira.

A obra apresenta uma narrativa factual e linear, aos moldes da historiografia tradicional. Elaborada em tópicos, de forma fragmentada e minimizada, seguindo a lógica apontada por Rösen (2012, p. 170): “trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência”.

Para obter evidências sobre o uso do manual didático em aulas de história combinei com a professora para acompanhar as aulas que tratassem do conceito substantivo *escravidão africana no Brasil*. Das 06 aulas⁸ em que ela trabalhou o referido conceito, em 05 aulas usou o manual didático, sendo que na última aula foi para acompanhar a correção das atividades realizadas pelos alunos. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Uso do manual didático.

AULAS	USO DO MANUAL DIDÁTICO	NARRATIVA
1. ^a	Não utilizou o manual	Fílmica: Fragmento do filme <i>Amistad</i> ⁹ ; Poética: <i>Navio Negroiro</i> de Castro Alves.
2. ^a	Análise dos documentos históricos - pinturas; Leitura da narrativa do autor; Proposta de atividade do manual.	A mão de obra africana (p. 177) - A longa trajetória; Na África; A opção pela escravização; Nos navios; Nos mercados
3. ^a	Análise da ilustração; Leitura da narrativa do autor; Atividade: Descreva um dia de trabalho no engenho de açúcar.	O engenho de açúcar (p.178-179)

⁸ O período das observações ocorreu no segundo semestre de 2011: 20 set; 21 set; 27 set; 28 set; 30 set; 03 out.

⁹ *Amistad*. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos, 1997, 154 min. color. son.

4. ^a	Análise da ilustração; Leitura da narrativa do autor	A produção do açúcar (p.180)
5. ^a	Análise do mapa – Quilombo dos Palmares; Explicação e contextualização da ilustração, pintura e fotografia; Leitura da narrativa do autor; Atividades propostas no manual: Exercícios de compreensão.	A resistência africana Os quilombos Os quilombolas A cultura afro-brasileira. (p.182-183)
6. ^a	Para a correção das atividades realizadas pelos alunos.	

Fonte: A autora.

Na primeira aula a professora não utilizou o manual didático. Iniciou o conteúdo com a projeção do filme *Amistad*, tendo como pano de fundo a declamação, por Paulo Autran, da poesia *Navio Negroiro* de autoria de Castro Alves.

Antes de iniciar a projeção comentou sobre a produção do filme, ano e diretor, bem como sobre o conteúdo do filme. Explicou que selecionou uma parte do filme que diz respeito às condições dos negros escravizados durante a viagem em um navio negreiro. Explicou que durante a projeção seria recitado um poema que trata da escravidão. Comenta que Paulo Autran era um ator e que Castro Alves é considerado um dos poetas mais famosos da literatura brasileira e que fez essa poesia por defender a ideia da abolição da escravatura.

Após a projeção analisou, juntamente com os alunos, a narrativa do filme evidenciando alguns pontos relevantes, tais como: porque os portugueses escravizaram os africanos, formas de resistência, como eram os negros escolhidos para serem escravizados, entre outras questões.

Como atividade para ser realizada em casa distribuiu aos alunos trechos da poesia. Cada qual deveria ler e interpretar o significado da letra: O que o autor quis dizer quando escreveu.

Na segunda aula, utilizou o manual didático. Iniciou a análise das pinturas: *Africanos cativos sendo levados para o navio*¹⁰ e *Mercado de escravos de Rugendas*¹¹, A primeira obra não tem a identificação da autoria, mas faz referência à data – 1850 e, a segunda foi produzida por Johann Rugendas, no século XIX.

A professora destacou as pinturas, comentou que essas pinturas são uma representação, contextualizou as imagens, fazendo referência à datação – século e ano em que foram produzidas, assim como a autoria das obras.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura da narrativa do autor sob o título *A mão de obra*

¹⁰ 1850. Universidade da Virgínia, Charlottesville.

¹¹ Pintura de Johann Moritz Rugendas, Século XIX. Coleção particular.

africana contendo os seguintes itens: *A longa trajetória; Na África; A opção pela escravização; Nos navios; Nos mercados* (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2009, p. 177). No decorrer da leitura a professora fez a explicação do contexto histórico.

Logo após, selecionou o documento histórico que o manual apresenta ao final do capítulo como “texto”, que consiste em um trecho do relato de um africano, chamado Mahommah G. Baquaqua, que no início do século XIX foi capturado em sua aldeia e transportado como escravo para o Brasil. Fragmento da narrativa:

[...] Levaram-me à casa de um homem branco, onde [permaneci] até a manhã seguinte [...]. Depois [...], levaram-me ao rio e colocaram-me num barco [...] Estávamos há duas noites e um dia nesse rio, quando chegamos a um lugar muito bonito, cujo nome não me lembro. Não ficamos ali por muito tempo, tão logo os escravos foram reunidos e o navio estava pronto para velejar [...].(BAQUAQUA, 1988, p. 270-272).

Segundo Rösen (2010) a apresentação de documentos nos livros didáticos e o estímulo à interpretação dos mesmos podem prevalecer sobre os textos do autor, de modo que os alunos, com a ajuda do professor, devem elaborar sua própria exposição com o material disponível.

Para Lee, o uso de fontes históricas em aulas de história pode ajudar os alunos a compreender que a história pode ser explicada pela ideia de “testemunho e de objetos”, pois estes fornecem “pedaços do passado”. No entanto, de acordo com Lee, essa explicação tem limitações. Ele argumenta:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p. 25).

Após leitura do relato a professora propôs a realização da atividade proposta no manual, mais especificamente, para o aluno identificar o significado das palavras desconhecidas e perguntas de interpretação do texto.

O trabalho desenvolvido com a fonte histórica foi de leitura e interpretação do texto, não houve um trabalho mais específico do documento como fonte histórica, portanto não ficou evidenciado qual a relação que os alunos conseguiram estabelecer com o documento, e, se conseguiram entendê-lo, como aponta Lee, “como evidência no seu mais profundo sentido”. Isso requer um estudo e uma pesquisa mais específica.

Na terceira aula iniciou com a análise da ilustração que representa um *engenho de açúcar*. Em seguida, foi realizada a leitura da narrativa do autor e a explicação por parte da professora.

Solicitou aos alunos a realização da seguinte atividade: *Descreva um dia de trabalho no engenho de açúcar.*

Na quarta aula, analisou as ilustrações que representam as principais etapas da *produção do açúcar* em um engenho. Após a leitura da narrativa do autor solicitou aos alunos a produção de narrativa histórica, sob o título *Descreva um dia de trabalho no engenho de açúcar.*

A professora iniciou a quinta aula retomando algumas questões já discutidas em aulas anteriores. Em seguida, os alunos fizeram a leitura das narrativas sob o título *A resistência africana* e os itens: *Os quilombos*; *Os quilombolas* e *A cultura afro-brasileira*. Inclusive do fragmento de um texto historiográfico:

[Os] quilombos [eram] povoações constituídas fundamentalmente de escravos foragidos, mas que acolhiam também homens livres e marginalizados pela sociedade. A história mais conhecida a esse respeito é a do quilombo de Palmares, [...] onde, no final do século XVI, começou a se formar uma rede de povoados que, ao longo do tempo, atingiu uma população calculada em torno de 20 mil pessoas. Era, na verdade, um conjunto de [povoados], cada qual com seu próprio chefe, organizado numa confederação, sob o comando de um rei eleito, nos moldes africanos. [...] (BERTONI, 2001, p. 54)

No caso desse manual, o texto historiográfico está destacado em uma caixa de texto diferenciada pela cor, mas não existe um ícone que o identifique como tal, exige a explicação da professora.

Segundo Rüsen (2010) os textos historiográficos, têm que ser claramente diferenciados da própria documentação. Devido à circunstância de que os textos devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente (e que no mais, com eles se devem praticar os processos metodológicos da forma de pensar historicamente) de nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação.

Nesse caso, durante a leitura não foi feita nenhuma referência quanto à especificidade do referido texto, portanto não ficou evidenciado se os alunos perceberam essa diferenciação.

Durante a leitura a professora faz análise do mapa – Quilombo dos Palmares. Em seguida, solicita que observem e faz a explicação e contextualização da ilustração que representa um quilombo; da pintura que representa Zumbi¹² e da fotografia que representa uma apresentação de capoeira¹³. Como atividade a professora solicitou aos alunos a realização de algumas questões propostas no manual, denominadas *Exercícios de compreensão*.

¹² Quadro de Antônio Parreiras – Zumbi. 1927. Museu Antônio Parreiras, Niterói.

¹³ Foto: Sérgio Pedreira/Folha Imagem.

Na sexta aula a professora utilizou o manual didático para a correção das atividades realizadas pelos alunos.

A mediação didática da professora consistiu, além da narrativa do manual didático, de outras linguagens como filme, poesia e música. A professora trouxe para a sala de aula outras possibilidades de aprendizagem histórica.

Constatei que a professora selecionou alguns segmentos do capítulo do livro para trabalhar com seus alunos, não o trabalhando na totalidade. A professora, de modo geral, segue a narrativa do manual didático. No entanto, em vários momentos ela complementa com reflexões que considera importantes para a compreensão do contexto que está a estudar, especialmente, quando trata de questões de localização temporal, de preconceito e discriminação racial, da existência de quilombos no Paraná, sobre a carta de alforria, abolição da escravidão, da Lei Áurea, entre outras. Algumas dessas questões ficaram expressas pelos alunos em suas narrativas.

Narrativas produzidas em contexto de escolarização

A outra fase da pesquisa refere-se à investigação das apropriações pelos alunos, em contexto de escolarização, em relação ao conceito *escravidão africana no Brasil*. Para tanto, foram solicitadas duas narrativas¹⁴:

- para investigar os conhecimentos prévios solicitou-se: *O que você sabe sobre a escravidão;*
- para investigar a ideia de escravidão após intervenção pedagógica, perguntou-se: *Imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a Escravidão no Brasil.*

Dos 35 alunos matriculados 27 produziram as duas narrativas.

Após análise das narrativas busquei identificar as ideias presentes no manual didático e as que foram expressas pelos alunos. Obtive os seguintes resultados. Todos os alunos (27) fizeram referência ao trabalho escravo, sendo que dezenove (19) especificaram que esse trabalho era realizado nos engenhos. Desses, nove (09) alunos explicaram como era o trabalho no engenho e como era feita a produção do açúcar, narrando com detalhes o processo da feitura do

¹⁴ A narrativa dos conhecimentos prévios foi solicitada em 23 de agosto e a narrativa após a intervenção da professora em 05 de outubro.

açúcar, baseados na narrativa do manual didático.

Exemplo de narrativa:

Para trabalhar com a cana tinha um processo: cortavam a cana e levavam até a casa do engenho, moíam, ferviam até virar uma calda quente, depois eram colocadas em uma forma de barro, depois quebravam e eram levadas ao porto e transportadas até a Europa. (Leni, 11 anos).

Outra questão contemplada por quinze (15) alunos foi a que trata da resistência africana, alguns relatam as diferentes formas, tais como a formação dos quilombos, citada por quinze (15) e dos quilombolas por seis (06) alunos. Exemplo de narrativa:

[...] Para vigiar os escravos ou seja quem vigiavam eram os feitores uns ou outros fugiam para os quilombos.

O principal quilombo dessa época era o Quilombo dos Palmares, esse quilombo era aonde os escravos fugitivos e os ex-escravos moravam depois de fugir do engenho do açúcar não morar mais nas senzalas que era um lugar muito apertado aonde ficavam quando o dia acabava. Lá eles podiam preservar seus costumes suas crenças e sua religiões, e também lá moravam os índios. Existiam alguns guardas que defendiam os quilombos.

O Quilombo dos Palmares resistiu a vários ataques no passado até que um dia aconteceu de que o quilombo acabou. (Maurício, 12 anos).

Na questão da resistência um fato muito citado pelos alunos refere-se ao narrado no filme quando mostra a mulher, com o filho no colo, jogando-se ao mar, fato explicado, posteriormente, pela professora dizendo que essa era uma das formas de resistência dos escravos. Isso foi registrado por oito (08) alunos.

A escravidão no Brasil começou no século XVI e durou 300 anos e eram feitos de escravos os africanos e eles eram trazidos por navios e eram muito precário o estado de higiene dos escravos muitas vezes as mulheres grávidas se suicidavam pois eram a resistência da escravidão muitas vezes quando estavam nos engenhos eles destruíam o engenho colocando fogo destruindo as ferramentas [...]. (Bruno, 12 anos).

A viagem nos navios foi contemplada por treze (13) alunos. Essa explicação consta como um dos itens da narrativa do manual didático, mas a narrativa do filme foi a mais contemplada pelos alunos.

As questões presentes no livro e menos citadas foram: o mercado onde os negros eram levados para serem comercializados por quatro (04) alunos; cultura afro-brasileira expressa por três (03) alunos; dia da Consciência negra e 20 novembro citada por dois (02) alunos; e Zumbi dos Palmares por um (01) aluno.

A questão da discriminação racial que consta no manual didático e foi trabalhada pela

professora foi referenciada por quatro (04) alunos.

No entanto, os alunos expressam algumas ideias que não estão presentes no manual, mas comentadas pela professora. A mais citada pelos alunos (10) foi a questão da carta de alforria, e, alguns alunos (04) fizeram referência à abolição ou à Lei Áurea.

Apenas um (01) aluno faz referência ao poema de Castro Alves trabalhado em sala de aula:

O poeta Castro Alves era contra a escravidão e no dia que era a comemoração da independência do Brasil ele leu um poema de 7 páginas para expressar o que ele sentia e o que pensava sobre a escravidão (...). (Mario, 12 anos).

E, uma aluna faz referência à questão do preconceito utilizando-se da música trabalhada pela professora:

A escravidão durou muito tempo já acabou mais, agora tem um outro tipo de escravidão que é o preconceito o “racismo”. Policiais não tem respeito pelos negros não podem ver negros na rua que já suspeitam deles e partem para a agressão. “todo camburão tem um pouco de navio negreiro” [...]. (Emília, 11 anos).

Pode-se dizer que todos os alunos ao produzirem suas narrativas usaram elementos do manual didático. Constatei que ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos, em relação ao conceito escravidão, quando comparei as ideias prévias e as expressas após a mediação da professora.

A maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, a vinda dos negros da África. Organizaram as narrativas destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacam também as formas de resistência que os escravos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos.

Para fins de análise comparativa entre as ideias prévias e após a mediação didática apresento as narrativas do aluno André.

Narrativa solicitada para investigar os conhecimentos prévios:

Eu sei que ela aconteceu em vários lugares mas aonde mais aconteceu na Europa com a Inglaterra no século XVI até hoje há escravidão, acontecia que os navios negreiros passavam normalmente no litoral da África quando uma tribo vencida a batalha a tribo inimiga se rendia e eram feitos de escravos os que se rendiam então a tribo vencedora trocava os escravos por especiarias espelhos etc. Então os escravos eram postos para

trabalhar na roça mineração e ou eram vendidos por dinheiro ou coisa do tipo. (André, 12 anos, 23 ago 2011).

Nessa narrativa o aluno destaca alguns marcadores históricos. Marcador temporal, na medida em que cita século em que iniciou o processo da escravidão – século XVI; marcador espacial ao citar o local onde eram feitos escravos: litoral da África. Além disso, apresenta uma contextualização em relação à forma que se tornavam escravos: “quando uma tribo vencida a batalha a tribo inimiga se rendia e eram feitos de escravos os que se rendiam então a tribo vencedora trocava os escravos por especiarias espelhos etc.”; às atividades desenvolvidas pelos escravos: “os escravos eram postos para trabalhar na roça mineração”.

Após a intervenção pedagógica com o uso do manual didático foi solicitado aos alunos uma nova narrativa. A seguir a narrativa produzida pelo aluno Bruno:

A escravidão no Brasil começou no século XVI e durou 300 anos e eram feitos de escravos os africanos e eles eram trazidos por navios e eram muito precário o estado de higiene dos escravos muitas vezes as mulheres grávidas se suicidavam pois eram a resistência da escravidão muitas vezes quando estavam nos engenhos eles destruíam o engenho colocando fogo destruindo as ferramentas, etc. Quando eles fugiram formaram os quilombos que eram as comunidades que onde viviam vários povos e etnias da África. Que o líder foi Zumbi dos Palmares. Palmares foi a comunidade que reportou o maior grupo de escravos então no dia 20 de novembro é comemorada o dia da consciência negra a homenagem a Zumbi dos Palmares por sua morte na guerra contra os portugueses. (André, 12 anos, 5 out. 2011).

Contatei que o aluno ao produzir a sua narrativa usou elementos do manual didático. Além disso, pode-se dizer que ocorreu uma progressão nas ideias do aluno em relação ao conceito escravidão africana no Brasil. O aluno inicia fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, em seguida, utiliza marcadores temporais como “começou no século XVI e durou 300 anos”. Organiza sua narrativa destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destaca também as formas de resistência que os escravos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos. Finaliza, fazendo uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, ou seja, a referência ao dia da consciência negra no dia 20 de novembro e a homenagem ao personagem Zumbi dos Palmares.

A narrativa desse aluno apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Rüsen (1992, 1993) o aluno articula as tradições e relembra as origens que constituem a vida no presente. Além disso, sua narrativa possui elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo Rüsen histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos

de vida é necessária para a sua permanência, nesse caso a capacidade do aluno em relacionar acontecimentos do passado que estão presentes no presente, a relação entre o personagem Zumbi e o dia da consciência negra.

Considerações finais

Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no *texto visível* do *código disciplinar* da história escolar de acordo com Cuesta Fernandes (1997). Além disso, observei que a professora usou de forma parcial o manual, na medida em que escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001, p. 73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto "impositivo e diretivo", cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

Em relação ao uso do manual didático pelos alunos pode-se constatar que a maioria o faz para responder atividades propostas pela professora, somente um (01) aluno disse que é para compreender o conteúdo, de modo geral, o uso está mais voltado para as questões de aprendizagem, poucos alunos fizeram referência aos conceitos históricos ou demonstraram interesse em aprender determinados fatos históricos.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Isso possibilitou observar a progressão das ideias desses alunos em relação ao conceito escravidão.

Pode-se dizer que a narrativa da maioria dos alunos apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Rüsen (1992, 1993) esses alunos articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente.

Poucos alunos fazem uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, nesse caso, as questões do preconceito e da discriminação, que constam no manual didático, e que foram trabalhadas pela professora. Essas narrativas possuem elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo Rüsen histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência, ou seja, a capacidade do aluno em relacionar acontecimentos do passado que estão presentes no presente, a relação entre o processo de escravização e as questões resultantes desse processo como o preconceito e de discriminação enfrentadas pelos afro-descendentes na atualidade.

Referências

BAQUAQUA, Mahommah. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16. p. 270-272, mar. 1988.

BARCA, Isabel. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e Novas Abordagens*, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BERTONI, Mauro; MALERBA, Jurandir. *Nossa gente brasileira: textos e atividades para o ensino fundamental*. Campinas: Papirus, 2001.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

_____. *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, 1986.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, 2001. p. 13-27.

_____. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado*. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John; DONOVAN, Suzane. (Ed.). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academy Press, 2005. p. 29-78.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber história*. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

RÜSEN, Jörn. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. In: FÜSSMANN, K. GRÜTTER, H.T., RÜSEN, J. (Ed.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994. p.3-26.

_____. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Revista nuevas fronteras de la historia*, Barcelona, ano 4, n. 12, p. 79-83, abr. 1997.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS E NOVAS ABORDAGENS, 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em revista*, Curitiba, n. 42, dez. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Braga. *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.