

Repensando o conceito de escravidão na educação básica: do econômico para o antropológico

Lucas Cabral de Castro¹

O presente artigo, fruto de uma comunicação no seminário *Tomar-se negro* realizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Relações Étnico-Raciais (GEPARREI), é um esforço de análise e de proposta. A primeira parte é uma reflexão sobre o uso do conceito de escravidão no Ensino de História que, apesar da ampla divulgação, ainda está focado numa dimensão econômica da experiência de traslado forçado de grandes contingentes populacionais da África entre os séculos XVI-XIX. Essa forma de lidar com a experiência da escravidão torna-a um passado distante dos alunos. A segunda parte é uma proposta de um olhar diferenciado para a escravidão, a partir de um relato do antropólogo David Graeber e suas reflexões sobre a origem da dívida. O conceito de escravidão, nesse sentido, é entendido como uma profunda ruptura das relações sociais que definem as diversas dimensões do indivíduo. É por esse caminho que o ensino de História pode potencializar os significados da experiência da escravidão para possíveis orientações no mundo atual.

Palavras-chave: Ensino De História; Escravidão; Consciência Histórica.

This article is the result of a paper written to the seminar "Becoming black", conducted by the Group of Studies, Researches and Actions on Ethnic-Racial Relations (Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Relações Étnico-Raciais - GEPARREI), and consists of an analytical and proposal effort. The first part is a reflection on the use of the concept of slavery in History Teaching which, despite the wide dissemination, is still focused on the economic dimension of the forced transfer of large contingents of African population between the sixteenth and nineteenth centuries. This way of dealing with the experience of slavery makes it a distant past from the students. The second part is a proposal of a different look at slavery, based on an account of the anthropologist David Graeber and his reflections on the origin of debt. In this sense, the concept of slavery is understood as a deep rupture of the social relations that define the various dimensions of the individual. It is on this path that the teaching of history can enhance the meanings of the experience of slavery for possible approaches in the present world.

Keywords: Teaching History; Slavery; Historical Consciousness.

Este texto visa a uma reflexão e uma proposta. A reflexão diz respeito ao uso, na educação básica, especialmente em livros didáticos, do conceito de escravidão. Apesar das ricas discussões sobre a necessidade de abordar a cultura africana e afro-brasileira, de acordo com as exigências da Lei 10.639/03, os materiais didáticos ainda o fazem em um prisma que desumaniza os indivíduos trazidos da África durante os séculos XVI-XIX. Esse tipo de abordagem, fortemente

¹ Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012) e mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(2016). Atualmente é Professor de Ensino Básico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

consolidado na historiografia escolar – ou seja, na história produzida para a educação básica – está ancorada em uma visão economicista da escravidão. Essa reflexão é um passo necessário para a proposta que será feita ao final deste artigo: um novo olhar sobre o conceito de escravidão e novas perspectivas para o seu ensino na educação básica. A proposta parte da antropologia para chegar a um novo conceito de escravidão.

Esta discussão foi pensada no contexto do 1º Seminário do Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Relações Étnico-Raciais e Indígenas (Geparrei) do Colégio Pedro II, que teve como título “Tornar-se negro”, em homenagem à psicanalista Neuza Santos Souza. “Tornar-se negro” também é ter noção de que, historicamente, a condição de escravo não veio antes do pertencimento a uma comunidade que dá sentido à sua identidade individual e coletiva. É outra coisa antes de “tornar-se escravo”. Destacar isso é também pensar a construção da experiência contemporânea do racismo com base no histórico de escravidão e das construções sociais fundamentadas em classificações étnicas vivenciadas historicamente por negros e negras no Brasil. Como destaca a psicanalista: “construção histórica, a emocionalidade do negro é vista aqui como um elemento particular que se subordina ao conjunto mais geral de injunções da história da formação social onde ele se inscreve” (SOUZA, 1983, p. 19). Mostrar que essa “emocionalidade” não se formou apenas de momentos de exploração econômica é fundamental, caso desejemos refletir sobre as relações étnicas contemporâneas com vistas a construir formas mais igualitárias de nos relacionarmos.

O ponto de partida deste artigo é uma concepção diferente sobre a aprendizagem, especificamente, a aprendizagem em história. O campo do ensino de história buscou embasar suas práticas nas concepções sobre aprendizagem de Piaget e Vygotsky. Com isso, os formadores de currículo para história preocuparam-se na estruturação de conteúdos por séries, respeitando a maturação do organismo do indivíduo, e na constatação da necessidade de uma maior interação do indivíduo com o meio social para a construção conceitual. Recentemente, com as reflexões de Paulo Freire, ganhou força a noção de que parte da aprendizagem depende da articulação de conteúdos prévios dos estudantes (BITTENCOURT, 2011, p. 183-191).

Longe de negar tais pressupostos, a partir dos anos 1970, na Alemanha, um grupo de historiadores e filósofos, de recente recepção no Brasil, compreendeu que essas noções sobre aprendizagem não falavam sobre formas específicas de apreender história. Como, por exemplo, a constatação sobre a maturação biológica da criança ajuda a compreender como os jovens utilizam o passado no dia a dia? Como os jovens relacionam as diferentes dimensões temporais e narrativas? Como analisam e criticam as diferentes narrativas sobre o passado que circulam socialmente? Para esses autores, o ponto de partida para refletir sobre o ensino e aprendizagem em história deveria ser as próprias especificidades da história, como campo de conhecimento estruturado em torno de princípios teóricos, científicos e metodológicos. Esse novo campo, no contexto alemão, ganhou o nome de didática da história (RÜSEN, 2011, p. 23-40).

Nesse novo campo de pesquisa, ganha destaque o filósofo Jörn Rüsen, que cunhou um sistema conceitual bastante abrangente e profícuo nas suas possibilidades para o ensino de história². Central em seu pensamento é o conceito de consciência histórica, que designa a capacidade que todo ser humano tem de dar significado à passagem do tempo, interligando passado, presente e futuro em um todo significativo. Essa capacidade é inerente ao homem, e todos realizam esse processo de apreensão e síntese da experiência temporal. Note-se que esse esquema conceitual não diz respeito somente às formas de estruturação da experiência temporal existentes no Ocidente; passado, presente e futuro podem ser organizados de modos completamente diferentes das formas predominantes nas sociedades ocidentais. É se valendo dessa capacidade que os homens se orientam no tempo, usando o passado como referência para sua ação contemporânea.

Para o autor, as ações que a consciência histórica realiza para significar a passagem de tempo são três: experiência do passado; interpretação com chaves heurísticas adequadas segundo determinada perspectiva; e a incorporação desse passado como constituinte da sua identidade individual e coletiva, perspectivando ações para um futuro almejado. Essas três competências podem ser resumidas em uma única: a competência narrativa; pela narração de uma história, é possível identificar os processos de significação de toda e qualquer consciência histórica (RÜSEN, 2011, p. 59-62). Vale destacar que isso não diz respeito à história como ciência, cujos procedimentos metodológicos asseguram a objetividade dos seus enunciados, mas a todas as formas de relacionamento com o passado. Nesse sentido, a aprendizagem histórica é um processo de complexificação da consciência histórica de um indivíduo por meio do trabalho cada vez mais sistemático com as três operações descritas acima. Nas palavras do autor:

O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) histórias(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida

² Apesar de Rüsen não o citar diretamente, suas formulações teóricas sobre aprendizagem em história apresentam pontos de contato com as afirmações de Piaget. Para um exemplo do uso de Piaget nas suas reflexões acerca da constituição de uma consciência moral e as possíveis relações com a consciência histórica, cf. RÜSEN, 2011, p. 61-76.

prática humana. O potencial experiencial da memória histórica vem então a ser correlacionado com o passado de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte de questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. Como tal apropriação se dá por interações, o conhecimento histórico, hipoteticamente pré-delimitado e empiricamente adquirido, deve ser ainda formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, dessa forma, em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si (RÜSEN, 2011, p. 44).

Memória histórica significa aqui todas as formas de significação do passado, sendo a ciência história uma dessas formas, em uma cultura que tem diversas outras maneiras de apreendê-lo. Esses outros processos apresentam suas próprias formas de constituição de sentido, nem sempre preocupadas com a questão da verdade e do verossímil. É nesse processo de interpretação, com base nas afirmações da ciência história, em busca de um significado aos questionamentos do presente ao passado, que o ensino de história intervém, dando um ganho de racionalidade. A aula de história ideal intervém nesses processos já existentes no indivíduo.

Cabe ainda mais uma observação acerca da aprendizagem histórica. Rüsen também define certos objetivos para o ensino de história, com base em seu sistema conceitual. São eles:

a) Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. Competência de experiência é, parcialmente, objetivo essencial do aprendizado histórico e possui uma forte dimensão estética. O aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado.

b) A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, assim, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências.

c) A referência subjetiva do aprendizado histórico se dá, primeiramente, quando for relacionada ao movimento entre sujeitos diferentes, portanto à intersubjetividade, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica. O aprendizado histórico deve, desse modo, efetuar-se no meio de uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa.

d) Por fim, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas em uma relação consistente de desenvolvimento

dinâmico. Nesse processo, têm importância não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência da história e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico (RÜSEN, 2011, p. 48).

Podemos resumir esses objetivos em quatro pontos: ganho de experiência do passado, ou seja, conhecer a continuidade temporal de relações e vestígios do passado no presente; ganho de orientação, uma vez que fala intimamente à experiência de mundo do estudante; ganho comunitário, a partir do momento em que é relacionada a problemas de orientação de diferentes estudantes, que reconhecem uma relação entre si; espaço para pensar possibilidades de ação, em um mundo agora reconhecido em sua dimensão temporal.

Essa breve apresentação do que é a consciência histórica e aprendizagem histórica nos permite concluir as seguintes afirmativas sobre a apreensão os alunos:

1.1) Os alunos já trazem consigo interpretações de determinados passados, que circulam socialmente em redes sociais, filmes, desenhos, jogos, enfim, em diversos meios de comunicação. O passado é usado seja para pano de fundo de uma história fictícia ou para algum relato real. A história escolar tem lidado mal com esse tipo de apreensão do passado, principalmente por não trabalhar adequadamente a questão da experiência em sala de aula, permitindo a circulação de enunciados sobre o passado inexatos e falsos, consequentemente, gerando ações preocupantes no presente. A onda conservadora hoje no Brasil é um exemplo disso.

2.2) Os conceitos são constructos que têm papel fundamental na operação de interpretação e têm fins heurísticos, mas não correspondem à totalidade das operações da consciência histórica, nem da operação de interpretação. Significa isso que o ensino de história, se quiser ser significativo, precisa relacionar de forma satisfatória a interpretação histórica e as experiências do passado. O trabalho com a documentação não deve ser apenas uma possibilidade de avaliação do aprendizado, mas constituinte do próprio conteúdo ministrado em sala de aula.

3.3) Conclusão dos pontos anteriores: os problemas de orientação no presente já estão tomando como base interpretações do passado baseadas no repertório de experiências disponíveis nos meios de comunicação acessados pelos alunos. E essas significações são, por vezes, completamente contrárias aos princípios da ciência histórica. A história escolar não tem conseguido dar conta dessas necessidades de orientação nem realizar o ganho de racionalidade na consciência histórica dos estudantes.

Como aumentar a experiência do passado dos alunos e, com ela, complexificar as interpretações, a ponto de oferecer novas possibilidades de orientação aos alunos? Como atender satisfatoriamente às necessidades de orientação dos alunos? Como incentivar a busca autônoma por novas experiências, interpretações

e novas orientações? Os exemplos de vários alunos se reconhecendo como negros, com base em experiências pessoais de racismo e enunciando a existência de ancestrais escravos, justificando assim sua luta contra o racismo e sua classificação social segregadora, é um dos muitos exemplos de como a consciência histórica funciona. Esse posicionamento surgiu de um ganho fornecido pela escola ou autonomamente pelo aluno, nas suas diversas fontes de informação? Será que os currículos atuais de história conseguem atender às demandas dos adolescentes por orientação? Como a escola tem transmitido conteúdos acerca da escravidão e como eles se relacionam com as necessidades contemporâneas dos estudantes?

Um esboço de resposta para a última pergunta pode ser feito por meio de uma análise do livro didático. Apesar de ser um instrumento significativo no processo de ensino, sendo suporte de conteúdos e avaliações, o livro didático não dá conta de todos os fenômenos de aprendizagem que acontecem em sala de aula. Além disso, devemos considerá-lo como uma ferramenta com diversas dimensões, não devendo se atribuir seu conteúdo a escolhas do autor. Existe um conjunto de pessoas que interferem na confecção do livro didático, visando garantir sua adaptação às exigências mercadológicas. Culpar ou criticar o autor por determinada ausência ou falha no livro é negligenciar o papel dessas redes de influências sobre o produto final (BITTENCOURTI, 2011, p. 295-311).

O livro que foi selecionado para análise é de Patrícia Ramos Braick (2011). Os exemplos analisados foram retirados do livro do oitavo do ano do ensino fundamental. Com relação à cultura africana e afro-brasileira, o livro recebeu a seguinte avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

A abordagem da história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas contempla adequadamente o tratamento desses povos por meio de conteúdos que revelam aspectos diversos da sua experiência, não limitados à sua condição de escravidão, dominação e trabalho. Os recursos didáticos utilizados são apresentados junto a temas que estimulam a análise da diversidade étnica e/ou cultural.

No caso dos africanos e afrodescendentes, observa-se esforço em inseri-los em todos os volumes da coleção, assim como em apresentar diferentes exemplos de protagonismos, em contextos diversos. Ainda assim, a abordagem resente-se de um maior diálogo com a historiografia atualizada que promova a inserção de outros temas, ampliando as referências temporais e espaciais e oferecendo outras reflexões acerca das suas experiências no presente e no passado. Quanto aos povos indígenas, ganham espaço em situações muito determinadas (BRASIL, 2013, p. 32).

Portanto, segundo a avaliação oficial, o livro atende às exigências da Lei 10.639/03. Vejamos como isso se dá na realidade.

Os conteúdos estão organizados de forma linear, abarcando do século XVII ao final do XIX. No segundo capítulo, há uma referência direta à escravidão e à condição do escravo na sociedade colonial durante o período da mineração:

Os escravos compunham a maior parte da sociedade das Minas Gerais. Para se ter uma ideia, em 1742 eles representavam 70% da população da região das minas, estimada em 266 mil pessoas. Eles eram submetidos ao árduo trabalho nas grandes lavras ou trabalhavam para um fisco no leito dos rios.

As doenças causadas pelas condições de trabalho, além dos castigos físicos e outras formas de punição, tornavam as mortes comuns. A vida útil de um escravo que trabalhava nas minas variava entre sete e doze anos (BRAICK, 2011, p. 40).

Por já ter trabalhado, na unidade anterior, o fim da escravidão indígena, o livro não especifica que se trata da escravidão negra. Sabemos das condições de trabalho desse grupo social, mas se tivéssemos caído nesse capítulo sem estudar o anterior, estaríamos nos perguntando quem eram esses escravos. Sua classificação no conjunto da sociedade da época aparece antes de uma caracterização específica de quem são, seus costumes, suas formas de vida. A indicação da composição social da sociedade mineira serve como afirmação da importância desse grupo naquele contexto.

Na continuação do texto, há uma descrição dos outros grupos sociais que compunham essa sociedade, destacando a participação de forros nas camadas médias, salientando que “um escravo podia acumular posses até comprar a própria liberdade” (BRAICK, 2011, p. 40). Contudo, o texto não faz nenhuma referência direta, em sua construção textual explicativa do conteúdo ministrado, a vestígios do passado. Apesar disso, em torno do texto, imagens de mapas, santos e pinturas ilustram o conteúdo. Há mesmo uma tentativa, no início do capítulo, de relacionar o conteúdo geral do capítulo – ou seja, não só a escravidão – com a vida do aluno. Porém, não há uma tentativa explícita de criar um estranhamento, uma distância entre o tempo do aluno e o tempo do narrado por meio do contato com o passado.

Adiante, o livro procura compensar a ausência de uma explicação mais específica sobre o cotidiano da escravidão negra, comentando sobre as irmandades religiosas. Todavia, ele se limita a constatar que “nas ordens terceiras, frequentadas por brancos, não eram admitidos os negros, os mulatos e os cristãos-novos e seus descendentes” (BRAICK, 2011, p. 41), fazendo uma pequena lista de irmandades de que negros participavam e alguma referência às imagens de santos negros, como Santa Ifigênia. Quando se põe a falar sobre negros e sua cultura no período do cativo, o livro a apresenta como uma característica geral da sociedade, sem nenhuma individualidade ou convivência conflituosa com as outras práticas e culturas do período.

No capítulo nove, referente aos processos de independência da América espanhola, o livro dedica um subitem para a abolição da escravidão, destacando que a maioria das novas nações aboliu gradativamente a escravidão, tomada novamente apenas como forma de organização do trabalho.

No capítulo referente ao Primeiro Reinado, ao comentar a Constituição de

1824, o livro dedica um subitem à ausência do negro na vida política e social do Império, destacando as possibilidades que tinham segundo as leis do período. Neste capítulo percebemos um esforço significativo em falar da cultura africana e afro-brasileira, com a presença de um longo apêndice dedicado à capoeira. Contudo, quando comenta sobre a Revolta dos Malês, destaca apenas as ocupações dos escravos islamizados, referindo-se à sua especificidade cultural apenas ao final da explicação.

No capítulo seguinte, sobre o Segundo Reinado, o livro dedica um número considerável de páginas ao surgimento das plantações de café no Vale do Paraíba, para depois falar sobre a legislação que levou à Abolição. A escravidão aparece como uma característica da lavoura de café, salientando-se tão somente a alta no preço dos africanos, em razão do combate ao tráfico negreiro por parte da Inglaterra. Quanto à legislação sobre a mão de obra escrava, o livro apenas destaca seus efeitos para os senhores de terras.

Esse pequeno excursão pelo livro de história do oitavo ano permite concluir que a escravidão aparece como uma característica da organização econômica da Colônia e do Império. A cultura negra, quando aparece, surge como acessório do texto original. Nenhuma palavra sobre a condição da África durante os séculos trabalhados pelo livro, nem sobre o funcionamento do tráfico negreiro do ponto de vista dos reinos africanos. Os escravos aparecem sem origem, como por geração espontânea, nos navios negreiros. Até as poucas linhas sobre a resistência dos negros escravizados fazem referência apenas a alguns exemplos já consolidados na historiografia escolar. Ou seja: o negro é reduzido à condição de escravo uma segunda vez, agora pela historiografia escolar, que o insere como uma peça no grande esquema estrutural do sistema de trabalho do Brasil colonial e imperial. Não há um “tornar-se negro”, nem um “tornar-se escravo”. Há apenas escravos, sem passado, com raras ligações sociais dignas de se aprender na escola. Apesar da avaliação oficial, o livro em questão torna invisível a história da África e dos africanos escravizados, perdidos na interpretação do Brasil que toma como base a economia e as formas de organização do trabalho. Principalmente, apaga da história o indivíduo e o humano. Torna a história uma série de datas e eventos, nomes e sequências sem vida.

Como forma de superar esse diagnóstico, gostaria de propor uma outra forma de trabalhar a ideia de escravidão na educação básica. Proponho, fundamentado no trabalho do antropólogo David Graeber (2016), uma mudança do conceito econômico de escravidão para um conceito antropológico de escravidão.

O tema de Graeber não é a escravidão, mas sim a dívida e como as diversas sociedades humanas estruturam, de formas múltiplas, seus sistemas de trocas e relações. Quando começa a descrever aquilo que chama de economias humanas – sociedades em que o dinheiro é usado não para comprar coisas, mas para construir, manter ou abolir relações sociais – é que o tema aparece. A escravidão seria o resultado de uma perversão no sistema de trocas e relações, acarretando dívidas cada vez mais impagáveis, levando os sujeitos a transformarem seres

humanos em abstrações passíveis de comparação com outros produtos e, por isso, trocáveis por moeda corrente.

Assim, por exemplo, os *tivs* da África central acreditam que uma seita secreta induz as pessoas com forte atração pessoal – uma característica positiva em sua cultura – a criar dívidas impagáveis, restando por fim vender seus parentes e a si próprios como pagamento. Graeber liga esse mito à proximidade dos *tivs* à região na qual foi estabelecido o comércio negreiro praticando em Calabar no século XVIII, onde uma guilda de mercadores induzia povoados do interior, ancestrais dos *tivs*, a dívidas insolúveis, pagas com a escravidão forçada de parentes. Além disso, nas relações das próprias aldeias, por um complexo emaranhado de prestações e contraprestações, cada aldeão se tornava fiscal da dívida alheia, tornando os vínculos comunitários mais fracos.

Se os *tivs*, então, eram assombrados pela visão de uma organização secreta insidiosa que enganava vítimas desatentas fazendo-as cair em armadilhas de dívida, enquanto eles mesmos se tornavam os fiscais das dívidas a serem pagas com o corpo de seus filhos, e, por fim, deles mesmos, é porque, entre outros motivos, isso estava literalmente acontecendo com as pessoas que viviam a poucos quilômetros dali. Além disso, o uso da expressão “dívida de carne” não é inapropriado. Os traficantes de escravos podem não ter reduzido suas vítimas a carne, mas eles certamente as reduziam a nada mais que corpo. Ser escravo era ser arrancado da família, dos parentes, dos amigos e da comunidade, era ser destituído de nome, identidade e dignidade, ou seja, de tudo que fazia daquela pessoa um ser humano e não uma máquina capaz de compreender ordens (GRAEBER, 2016, p. 199).

Graeber refere-se à experiência de povos escravizados na região da hoje Nigéria, historicamente dominada pela Inglaterra até sua independência, em 1960. É uma experiência bem diferente do tráfico negreiro praticado por portugueses e brasileiros na África Ocidental. Mas o que importa aqui é menos o conteúdo factual, e sim o percurso explicativo tomado pelo autor. A condição de escravo é definida pelo alijamento das relações sociais que dão sentido à sua vida, e não pela sua posição socioeconômica em uma determinada estrutura.

Isso abre novas perspectivas para trabalhar a escravidão em sala de aula. Ao colocar no esforço interpretativo as relações constitutivas da identidade do sujeito e narrar a escravidão como um rompimento dessa identidade, o escravo deixa de ser apenas uma peça na estrutura. Ele começa a surgir como um indivíduo, dotado de uma série de características. Abre-se também uma porta para a inserção das diversas culturas africanas no currículo. Essa nova chave interpretativa exige um desvelamento de passados até então inimaginados pelos alunos. Para retornar novamente a Graeber e os *tivs*, caso desejássemos ensinar para os alunos o mito que envolve a seita secreta referida acima, deveríamos explicar uma série de outras coisas sobre sua cultura, por exemplo:

Os *tivs* são conhecidos entre os estudantes de antropologia principalmente pelo fato de terem uma vida econômica dividida

entre o que seus mais famosos etnógrafos [...] chamavam de três "esferas de troca" separadas. Em geral, a atividade econômica cotidiana era basicamente realizada por mulheres. Havia as que abasteciam os mercados e as que percorriam seus caminhos dando e recebendo pequenas dádivas de quiabo, nozes ou peixe. Os homens se ocupavam daquilo que consideravam atividades superiores: transações em que se utilizava a moeda corrente dos tivs que, assim como ocorria com lelés, era de dois tipos: uma espécie de tecido feito localmente chamado "tugudu", exportado em grandes proporções, e, para transações mais importantes, feixes de varetas de latão importadas. Estas podiam ser usadas para adquirir algumas coisas luxuosas e vistosas (vacas, esposas estrangeiras compradas), mas eram destinadas principalmente à resolução de questões políticas, contratação de curandeiros, realização de feitiços, iniciação em seitas religiosas. No tocante a questões políticas, os tivs eram ainda mais igualitários do que os lelés: os homens mais velhos e bem-sucedidos, com suas numerosas esposas, podiam agir com superioridade perante seus filhos e outros dependentes em sua casa, mas, fora isso, não havia na aldeia organização política formal de nenhum tipo. Por fim, havia o sistema de custódias, que consistia totalmente nos direitos dos homens sobre as mulheres. Daí a noção de "esferas". Em princípio, estes três níveis – produtos de consumo comum, produtos de prestígio masculino e direitos sobre as mulheres – eram completamente separados. Quantidade nenhuma de quiabo poderia ser trocada por uma vareta de latão, assim como, em princípio, quantidade nenhuma de varetas poderia ser usada para adquirir direitos sobre uma mulher.

Na prática, havia modos de burlar o sistema. Digamos que um vizinho estivesse realizando um banquete, mas lhe faltasse suprimentos; alguém podia ajudá-lo e depois, discretamente, pedir a ele um ou dois feixes de varetas como compensação. Para tirar vantagem da situação, ou "transformar galinhas em vacas", como diziam, e, por fim, negociar riquezas e prestígio como maneira de adquirir esposas, era preciso um "coração forte" – ou seja, uma personalidade arrojada e carismática (GRAEBER, 2016, p. 189).

O percurso começa em uma sociedade africana contemporânea, passa pelos seus mitos, pela organização do tráfico negreiro, até chegar finalmente na explicação do mito. Abrem-se, assim, para o aluno, novas experiências temporais, de sociedades passadas e contemporâneas completamente desconhecidas. E os seres humanos transportados para trabalhar nas lavouras agrícolas em expansão pelo globo surgem como indivíduos dotados de vidas com sentido. Abre-se também uma porta para a identificação e distância temporal, a partir do momento em que se pode reconhecer no passado seres humanos com culturas diferentes da contemporânea; e para a empatia, no momento em que se reconhece, nos vestígios do passado, a escravidão como a perda desse estatuto de indivíduo, tornado objeto pelo infame comércio.

Apesar de ser um campo em crescimento, os estudos históricos sobre a África e sobre o tráfico negreiro avançaram significativamente, permitindo a produção de materiais didáticos que contemplem essa proposta. Exemplo disso é o livro de João José Reis, Flávio Gomes e Marcus Carvalho, *O alufá Rufino* (2010). Para isso,

é necessário que a história escolar e seu currículo rompam com certas tradições. Em especial, com o tratamento da escravidão como atividade econômica lucrativa como uma característica dos períodos da história nacional marcados por ciclos econômicos. Realizar essa inversão é, de certa forma, tornar o ensino de história mais humano aos olhos dos alunos.

Até aqui, comentei a intervenção da aula de história em dois processos da consciência histórica: a competência de experiência e a de interpretação. Gostaria de encerrar destacando como essa nova abordagem pode estimular e desenvolver a competência de orientação. Espero ter deixado claro que a proposta aqui defendida busca caracterizar o africano escravizado como ser humano; acredito que isso é fundamental para entender a experiência contemporânea do racismo.

Primeiro, por dar espaço para o africano como sujeito dotado de vida, permitindo ao aluno reconhecê-lo, apreendê-lo em sua semelhança e diferença. Cria-se uma ligação entre o aluno negro hoje e o negro tornado escravo do passado. A experiência de "tornar-se escravo" cria a distância temporal e ao mesmo tempo cria a curiosidade para buscar uma organização temporal que responda como, desse registro histórico, se caminhou para a experiência de "tornar-se negro".

Segundo, por trabalhar um aspecto interessante da cultura afro-brasileira. A partir do momento em que trabalhamos a escravidão como um corte de laços sociais, a experiência da escravidão e da resistência surge como um empreendimento coletivo de ressignificação social. Os quilombos tornam-se não somente símbolos da luta contra o cativo, mas também como reconstrução de laços sociais perdidos, reconstrução essa em um novo ambiente e com novas pessoas, o que exigiu um esforço criativo único, gerando uma nova cultura negra no Brasil. Homens e mulheres que não tinham vínculos entre si e sofriam processos de reificação deram um novo significado às suas experiências da escravidão, significados coletivos.

Assim, os estudantes identificam os elementos da cultura negra contemporânea não somente com uma resistência, mas como uma prática criativa de manutenção e reformulação das suas visões de mundo por meio de uma abertura para o diferente. Uma experiência traumática como a escravidão deixa de ser tão somente um traço negativo da história do Brasil e torna-se uma chave interpretativa para compreender positivamente elementos da cultura negra contemporânea.

Por isso é necessário que essa experiência histórica apareça em sala de aula, em um trabalho cuidadoso com os vestígios do passado, constituente mesmo da explicação e interpretação do conteúdo. A criação da distância temporal e a constatação da continuidade permitem entender a força e os percalços que a cultura negra passou para manter-se no tempo. Desse modo, uma identidade que já está constituída ganha em força e coesão, pois se apreendem as experiências relacionadas à sua constituição, que até então estavam invisíveis. Nesse processo,

o ganho de racionalidade proporcionado pelo conceito permite a confecção de novas orientações. Dentre os ganhos de racionalidade está a capacidade criativa que a abertura para o diferente permite.

Com o exemplo bem-sucedido do sincretismo e da resistência da cultura afro-brasileira, essas novas orientações têm uma noção positiva da abertura para alteridade. A abertura para o diferente deixaria de ser um apelo apenas contemporâneo, seria mesmo uma lição do passado, reconhecida nos próprios elementos da sua identidade, coletiva e individual. O “tornar-se escravo” e toda a carga de experiências que isso significa seria uma orientação positiva para o “tornar-se negro”.

Referências bibliográficas:

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989-fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 2014** [2013]. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história**. Tempo, Niterói: Instituto de História da UFF, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GRAEBER, David. **Dívida: os primeiros 5000 anos**. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. **O alufá Rufino: tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (1822-1853)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca e Estevão Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STRAUB, Jürgen. **Narration, Identity, and Historical Consciousness**. Nova York: Berghahn Books, 2006.

