

REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS SOCIAIS COMPARTILHADAS: DESAFIOS PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

LANA MARA DE CASTRO SIMAN*

Juntaremos tantos grilhões
Quanto for possível
E mais quatrocentas misérias
Então trocaremos tudo por flores
Para enfeitar o enterro
Dessa coisa estranha: racismo

(*Canção para um negro abandonado*, de Ele Semog)

RESUMO: Numa sala de aula de história para crianças de 9 a 11 anos, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o 2º semestre de 2001, realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as representações dessas crianças acerca dos negros na história do Brasil. Na primeira e última aula desenvolvida sobre a temática “Os negros na formação de nossa história”, solicitamos às crianças que desenhassem “Os negros e seus modos de vida” e que escrevessem o que significava seus desenhos. O que teria mudado, o que teria permanecido nas representações das crianças? Haveria relações entre as representações e práticas que circulam sobre os negros nos espaços de relações sociais dessas crianças, nos meios de comunicação, na escola e outros espaços e as representações por elas incorporadas? Que contribuições os estudos sobre representações sociais podem oferecer aos professores de história na sua tarefa de formação de uma nova cidadania e novas identidades sociais? São essas as questões que estaremos discutindo nesse artigo.

Palavras-chave: Ensino de história. Representações sociais. Aprendizagem.

* Professora voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e assessora pedagógica do Centro de Formação de Professores (CEFOP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). *E-mail:* lana@ufmg.br

SHARED REPRESENTATIONS AND SOCIAL MEMORIES:
CHALLENGES FOR THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING HISTORY

ABSTRACT: During the second semester of 2001, a research was conducted in a history class for children, aged 9 to 11 who studied at UFMG's Pedagogical Center. It aimed at identifying and analyzing the representations of these pupils concerning black people throughout the History of Brazil. The first and last classes developed the following theme: "the role of Black people in the shaping of Brazilian History". We asked the children to draw "Black people and their ways of life" and write captions for their drawings. Between these two classes, a set of activities was developed, which used various historical sources and the teacher's mediation. They were intended to allow the pupils to raise this issue and broaden their own representations in order to incorporate a more complex and pluralistic vision of the presence of black people in the shaping of Brazilian History. Some of the questions discussed in this article are: "What changed and what remained of the children's initial representations?", "Was there any relationship between the representations and practices concerning the Black people transmitted through these children's social relation network, the means of communication, school or other places and the children's own representations?" and "What contribution can the studies of social representations may offer to history teachers in their task of forming a new idea of citizenship and new social identities?"

Keywords: Teaching history. Social representations. Learning.

Muito mais cedo do que supomos nossos alunos formam, nas suas interações e práticas sociais cotidianas, um conjunto de representações para se comunicarem no interior de seus grupos de convivência, auxiliando-os a estabelecerem "(...) uma ordem, a orientarem-se no seu mundo material e social, e a comandá-lo" (Guareschi, 2000). Essas representações vão sendo adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e, por que não, pela própria escola. Portanto, não podemos duvidar que, muito antes e ao mesmo tempo de sua entrada e permanência na escola, os alunos construam representações e experienciem formas de discriminação social e cultural aos negros, aos índios, às mulheres, aos pobres, conhecendo noções de hierarquia entre as diferentes culturas e classes sociais presentes na nossa sociedade.

O combate aos resquícios do escravismo – sistema que perdurou quase quatro séculos no Brasil –, cuja presença nas relações e representações sociais se manifestam não somente na exclusão a direitos sociais, mas igualmente sob as mais variadas formas de discriminação, preconceitos e estereótipos, está na pauta do dia, sendo motivo de variadas ações e embates na sociedade brasileira.¹

A atual política nacional curricular atribui ao ensino da história o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Brasil, 1996, 1998)² demonstram uma sensibilidade à diversidade das culturas, argumentando a favor de rupturas com uma história autocentrada no nacional, na Europa, na religião cristã, na cultura branca. A alteridade, o respeito às diferenças constituem-se, assim, em pilares centrais da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da história.³ Esta abordagem sintoniza-se com as atuais perspectivas que têm animado produções historiográficas e pedagógicas que consideram o sujeito que aprende como um sujeito portador de experiências e representações socioculturais e ativo no processo de aprendizagem. Do ponto de vista da educação histórica importa, dentre outras questões, conhecer as representações sociais que orientam as interpretações e ações dos alunos (nas suas mais variadas idades), a fim de torná-las objeto de problematização e reconstrução. É para esse desafio que esse trabalho pretende contribuir ao colocar em debate as representações que crianças se fazem dos negros e de seus modos de vida na nossa história. Para tal debate nos valeremos de dados gerados em aulas de história para crianças.⁴

Representações sociais, aprendizagens da história e formação das identidades sociais

Numa perspectiva construtivista da aprendizagem, considera-se que os denominados conhecimentos prévios desempenham um papel fundamental nos processos de aprendizagem (Aisenberg, 1994; Carretero, 1997;). Ou seja, na relação sujeito/objeto inerente a todo ato de conhecer,

o quadro conceitual ou o marco assimilador do sujeito desempenha um papel fundamental na seleção, organização e na construção de sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interação. Assim, as chamadas idéias prévias são de grande importância para determinar o que é aprendido e como é aprendido. Em história e em ciências sociais, em geral, entende-se por conhecimentos prévios um conjunto de idéias e modos de pensar ou raciocinar socialmente construídos. Aisenberg (1994, p. 141), ao referir-se aos conhecimentos infantis sobre o mundo social, diz: “el marco assimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías e nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales”.

Reveste-se, assim, de grande importância investigarmos em que medida esses conhecimentos prévios ou representações sociais influenciam na construção de novas aprendizagens e identidades. E, ainda, qual a influência que a educação histórica pode ter nesse processo?

Argumentamos a favor da idéia de que a teoria das representações sociais, originária da tradição da psicologia social, mostra-se de grande utilidade para estudos a respeito dos conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito de temas relativos à história, auxiliando-nos na redefinição de nossas práticas pedagógicas. Para Jodelet (1998, p. 36), de quem tomamos o conceito de representações, essas são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Desse ponto de vista, essa forma de conhecimento adquirido por meio dos processos sociais não é somente um produto de características inerentes à mente humana; também não é um simples reflexo de influências do meio ambiente. O conhecimento apresenta-se como uma construção, onde interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Assim, as crianças e adolescentes não estão sujeitos a, simplesmente, absorver e refletir o conhecimento do mundo adulto, tal como um “espelho”. Entre o ato de internalizar as concepções e expô-las, há um processo onde os objetos são rearticulados, onde age a individualidade de cada um. Ao interagirem de diversas maneiras com o mundo social os sujeitos procuram encontrar e desenvolver uma identidade, incorporando e recriando objetos e símbolos, articulando, por meio das representações sociais, sua vida à realidade soci-

al. Ou seja, as representações depois de constituídas realizam um trabalho de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, o sujeito constrói representações individuais que não são simples reflexo das representações sociais, mas fruto de processos de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados. Como assinala Jovchelovitch (2000, p. 75), “A emergência de um eu em oposição ao mundo externo ocorre em relação estreita (ou ainda, como pré-condição) com as transformações mentais que permitem a representação das coisas e, portanto, o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem”.

As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma “nova forma” por meio da atividade psíquica. Esta envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir esta realidade. Ao indivíduo cabe a tarefa de “elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito”.⁵ Nesse sentido, podemos dizer que o processo de construção da identidade se desenrola na relação entre o sujeito e o social, mediado pelas representações sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que este sujeito recria a realidade social e suas representações ele é também modificado em sua própria relação com o mundo. Dessa forma, os objetos presentes no meio social aparecem sob a forma de representação, recriados pelos sujeitos.

Além disso, as representações sociais poderiam estar vinculadas tanto à circulação que ocorre entre os grupos sociais existentes, passando de um grupo social a outro, quanto às transformações sucessivas pelas quais essas passam durante os diferentes momentos que vivem os alunos em sua infância e adolescência. Deve-se, ainda, ressaltar o que se tem denominado de núcleo central das representações sociais. Para Abric (1994) e seus colaboradores, a estrutura das representações sociais se apresentaria hierarquizada, organizada em torno de um cerne mais estável e resistente, o seu *núcleo central*. Este núcleo, segundo Abric (op. cit) é “(...) constituído de um ou mais elementos que dão à representação o seu significado (...)”, estando no seu centro as normas, atitudes e estereótipos. Ainda, como nos lembrará Seid, a idéia de núcleo central se relaciona com a de núcleo figurativo, resultado da objetivação discutida por Moscovici (1978), que é uma estrutura imagética e tem as características de pregnância, autonomia e estabilidade, entre outras. Esta perspectiva permitirá o estabelecimento de

relações entre representações sociais e memória coletiva (Seid, 1996). Tal como expressa Abric (1994, p. 32-33), o núcleo central

é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual este se refere. Ele constitui, portanto, a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. É por ele que se define a homogeneidade de um grupo social. Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação. Enfim, ele é de uma certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência.

Por meio do equipamento conceitual e metodológico da teoria das representações sociais, podemos tanto empreender estudos que identificam algumas representações sociais que estruturam o mundo coletivo, no qual as crianças se desenvolvem, como verificar a existência ou não de um núcleo duro e, portanto, mais resistente a mudanças. De igual forma podemos identificar as representações sociais que podem se constituir em ancoragens (Farr & Moscovici, 1984, p. 30)⁶ facilitadoras de novas aprendizagens.

Como nos adverte Duveen (2000), esse aspecto é pouco explorado tanto pela perspectiva epistemológica a respeito da construção do conhecimento proposta por Piaget, quanto pela perspectiva de uma psicologia cognitiva social de Vygostky. Adverte-nos Duveen que se a teoria de Vygostky concebe a criança como “sujeito cultural”, nessa concepção a cultura é reduzida a um conjunto de signos que funcionam como instrumento cognitivo, excluindo, no entanto, “aquele sentido em que signos também expressam os valores de grupos sociais particulares” (Duveen, op. cit).

As representações sociais das crianças a respeito do negro e a escravidão no Brasil

No contexto da pesquisa “Construção do conhecimento e desenvolvimento do raciocínio histórico e cidadania” foi desenvolvida, ao longo do ano letivo de 2001, a temática relativa aos negros na história do Brasil, quando se buscou: a) desconstruir, por meio de procedimentos de problematização, representações sociais de que as crianças eram portadoras – muitas delas embasando e justificando relações de discriminação racial e social aos negros no Brasil, ao longo da nossa história; b) possibilitar às crianças a construção de novos conhecimentos históricos baseados em vi-

são mais complexa, plural e contraditória a respeito da presença do negro na conformação de nossa história. Por meio dessas duas operações complementares visávamos contribuir para construção de novos conhecimentos e referências identitárias.

Propusemos-nos, antes de dar início ao estudo desta temática e após o desenvolvimento da mesma, identificar, junto às crianças da quarta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (crianças de 9-11 anos), suas representações sociais acerca do “modo de vida dos negros no Brasil”. A atividade consistiu em solicitar às crianças que fizessem uma representação dos negros e seu modo de vida e, em seguida, que escrevessem frases explicativas de seus desenhos.

Para o desenvolvimento do tema “O negro e escravidão no Brasil”, foram objeto de estudo textos, iconografias sobre o negro e a escravidão, gráficos sobre a situação dos negros no Brasil atual, depoimentos de familiares a respeito de suas ancestralidades, a exposição “Brasil 500 anos”; objetos da cultura material e simbólica do período escravista e posterior a este, expostos no “Museu do Escravo”, em Belo Vale (MG), e em sala de aula; manifestações e práticas culturais, tais como roda de capoeira, culinária afro-brasileira, dentre outras.

As atividades desenvolvidas visaram, portanto, possibilitar que as crianças, por meio do estudo de evidências históricas as mais variadas e sob a ação mediadora da professora, travassem contato com o passado escravista e suas manifestações no presente, sob uma perspectiva mais plural. Nossa intenção foi a de fazer com que as crianças percebessem que o negro não se limitou à condição de escravo e de escravo desprovido de sua condição de sujeito e, portanto, de elaborador de estratégias que lhes proporcionaram um cotidiano mais plural e diverso, no mundo social e do trabalho. E, ainda, que os negros escravizados resistiram, no ambiente cotidiano local, de formas que vão desde as mais sutis às mais explícitas, como as fugas e formação de quilombos. Procuramos, ainda, lhes fornecer evidências de que os negros em sua condição de escravo recriaram, em contato com outras culturas (européia e dos nativos), suas práticas materiais, culturais e religiosas. Ressaltamos ainda que, ao mesmo tempo, as crianças foram convidadas a voltar suas atenções para o mundo em que vivem, identificando no presente, em seu universo sociocultural, a presença daquelas práticas culturais em constante mudança. Visou-se, portanto, por meio de variadas fontes e estratégias de ensino, possibilitar às crianças que explicitassem suas representações a respeito da escravidão no Brasil para que fossem

problematizadas. Em síntese, nossa intenção foi a de oferecer as evidências para que as crianças pudessem desconstruir e reconstruir suas representações a respeito dos negros na nossa história, sob a ação mediadora da professora.

Essa perspectiva buscou sintonia, de um lado, com interpretações historiográficas de cunho cultural,⁷ enfatizando a singularidade, a complexidade e as contradições de muitas relações empreendidas no Brasil escravocrata. De outro, com uma educação histórica renovada que pretende fornecer elementos para formação de novas identidades sociais e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico.

Foi no contexto destas intervenções pedagógicas que pudemos identificar, junto às crianças, as representações sociais que deveriam constituir-se em objeto de desconstrução e ampliação durante o processo de ensino-aprendizagem da temática em questão. Representações essas que poderiam corresponder aos resquícios deixados pelo escravismo na sociedade brasileira, manifestos nas relações sociais e na memória coletiva sob as mais variadas formas de discriminação e exclusão social.

Passamos a apresentar e a analisar os dados que, por meio do instrumento já descrito, foram coletados (antes e após o desenvolvimento da temática) a respeito das representações sociais das crianças sobre os negros na história do Brasil.

Representação dos negros e seu modo de vida

As crianças, por meio de seus primeiros desenhos, representaram “Os negros e seu modo de vida” como sendo uma vida de escravidão e castigo. Do total de 36 alunos, 56% representaram o trabalho escravo e, 33%, o castigo, sendo que aproximadamente 17% dos alunos fizeram a representação do negro trabalhando e sendo castigado ao mesmo tempo. Com relação ao tipo de trabalho escravo representado, nota-se uma relativa variedade. Alguns representam o trabalho na lavoura (que se resumiria à lavoura de café); outros, o negro-escravo quebrando pedras, lavando roupas, carregando coisas, arrumando a casa, “passando pano no chão”, “construindo várias coisas”.

Como se pode observar, a grande maioria das crianças relacionou o negro à escravidão e esta à violência física, a qual é exercida no âmbito do

trabalho. O trabalho, embora apresentado com certa variedade, é sempre manual e extremamente duro, representado por “quebrar pedra”, que poderá estar significando o trabalho nas minas de extração de ouro ou ferro ou representando, simbolicamente, um trabalho duro: “eu desenhei os negros trabalhando, em quebrar pedras e puxar caminhão com terra” (A. X). A sociedade escravista é por eles representada como uma sociedade baseada no trabalho constante, sem repouso: “o escravo só descansava quando o senhor dormia (...)”, ou ainda, “eu desenhei um castelo com seis escravos negros trabalhando e cinco portugueses olhando” (P. F), “neste trabalho eu fiz um português maltratando o negro” (L. M). Demonstraram, assim, que o poder daquela sociedade era exercido pelo homem branco (português/colonizador) dono da terra, que por sua vez era o dono do próprio escravo. Não há, por parte das crianças, a expressão da existência de leis regulando as relações entre o senhor e o escravo. Tudo se resolve no âmbito do privado.

Na maioria das “cenas” desenhadas pelas crianças, ressaltaram-se os instrumentos de tortura. Do total dos 36 alunos, um terço deles representaram o dia-a-dia do escravo tendo o castigo como referência, sendo que 80% das crianças representam o negro (escravo) trabalhando e/ou apanhando: “eu desenhei o negro trabalhando e apanhando” (M. F). A violência física se dá no processo de trabalho por meio do julgo do senhor/dono/branco/português sobre o escravo/negro/cativo. O senhor/branco aparece vigiando, representado ou pela figura do colonizador português ou do feitor, que a mando do senhor bate, castiga, exerce a violência física a quem desobedece às suas ordens. Os instrumentos de repressão e castigo tiveram presença marcante, sendo os mais comuns as correntes e o chicote. Nas imagens desenhadas, as expressões faciais do negro são sempre de sofrimento (chorando, suado, machucado), vitimizado e excluído de outras possibilidades de vida, o que é também confirmado pelas representações escritas “eles estão sofrendo, trabalhando, gastando sua energia, apanhando e carregando pesos” (G. S); “os negros escravos tomando chicotadas e sendo machucados” (M. A).

Assim, ser escravo significa ausência de liberdade, submissão total ao domínio do senhor; “eles levando a roupa para lavar, acorrentados e quebrando a pedra com bola pesada no pé. Estão sendo enforcados” (N. A). E, de todos os alunos, somente um deles faz referência a formas de resistência: tentativa de destruição do objeto de castigo – “vou meter a enxada na corrente” (A. M), expressando, possivelmente, uma representação de uma intenção de

fuga da condição de escravo. Parece que para essas crianças o trabalho forçado por meio do uso do castigo, longe de significar medidas exemplares, “sintetiza” o que foi a vida do negro no Brasil. Muitas das crianças, em seus desenhos, deram às cenas de castigo uma centralidade espacial: no centro um tronco ao qual o negro encontra-se acorrentado, apanhando do branco/fetor. Essas imagens não deixam de evocar a famosa pintura de Debret de 1835, intitulada a “Execução da pena do açoite”. Sua reprodução pode ser vista nos livros didáticos, nos filmes, nas séries televisivas, nas exposições de museus; tornou-se, no caso em estudo, o que Elias Saliba (1999, p. 434-452) denominou de imagem canônica. As cenas representadas podem, assim, ser vistas como uma visão estereotipada do negro e sua condição de escravo, entendendo por estereótipo o que denomina Sperber (apud Guareschi, 2000, p. 196): “uma representação coletiva da qual existem muitas cópias, cópias idênticas da representação”. Assim, ao insistirem na relação entre negro/escravidão/castigo, as crianças parecem generalizar o caráter exemplar dos castigos para todos os negros e para todo o tempo de sua vida como escravos no Brasil. Pode-se perceber ainda que, para alguns, a situação de dominação do branco sobre o negro extrapola o “tempo” da escravidão, prolongando-se nos dias de hoje. Esse prolongamento se expressa não só sob a forma de relações autoritárias, como também pela submissão do negro ao trabalho manual e pesado: “eu desenhei um escravo levando uma sacola para o moço” (I. R.); “os negros trabalhando carregando caixas”; “esta é uma escrava passando pano no chão” (A. F); “rápido vá buscar o leite da vaca” (O. S).

Cabe ressaltar a ausência de imagens e discursos que expressem aspectos da vida cultural e religiosa dos negros e/ou momentos de convivência pacífica entre senhores e escravos. Ser negro, portanto, é ser escravo e ser escravo é viver sob a situação permanente da opressão e do castigo. O modo de vida do negro resumiu-se, portanto, à relação entre senhor e escravo, sempre mediada pelo trabalho e pela violência.

Mudanças e permanências de representações

Após um aprendizado sistemático em torno do tema dos negros e a escravidão no Brasil, o que salta aos olhos, já num primeiro exame dos dados, é que a maioria das crianças acrescentou uma série de elementos novos às suas imagens, abandonando determinadas representações ou estereótipos a favor de imagens e discursos mais complexos e expressando, portanto, um entendimento mais nuançado do que teria sido a vida dos

negros no período da escravidão e dos resquícios de suas relações no cotidiano da vida atual. Em seus desenhos, muitas das crianças incluíram a vida dos negros na África, o navio negreiro, a senzala, o quilombo, a Lei Áurea e a vida dos negros hoje em dia. Vimos também, de imediato, que determinadas imagens persistiram em seus desenhos e discursos como, por exemplo, a expressão pela maioria das crianças da idéia da violência física a que foi submetido o escravo no seu cotidiano, por meio de instrumentos de castigo e tortura variados.

No entanto, uma análise mais detida e cuidadosa nos mostrará tanto a permanência de representações sociais como a sua desconstrução. A vida do negro na África, ausente na primeira atividade, aparece agora sob a forma de dois tipos de conhecimento. Um sob a forma de uma representação social idealizada da vida do negro na África. Muitos, por meio de desenhos da expressão facial dos negros, simbolizaram a sua liberdade por meio de seus sorrisos na África em oposição à tristeza e o sofrimento no Brasil; simbolizaram a alegria ao tocarem flautas em noites estreladas, ao acenderem fogueira em noites de lua cheia, ao vaguearem livres entre árvores e animais até o momento em que eram capturados para entrar em um navio negreiro. Em seus discursos, disseram: “este desenho representa a paz dos negros antes da escravidão” (M. L); “os negros calmos na África, cultivando seus alimentos e os negros no Brasil sofrendo” (A. X); “na África os negros cuidando de seus animais, plantando o seu alimento” (A. X).

Muitos das crianças desenharam o mapa da África isolado, por uma linha, de outras cenas da vida dos negros. Linha essa simbolizando, muito provavelmente, a ruptura entre o passado e o presente – um presente que se instaura a partir da atividade do tráfico negreiro. Outras crianças não assimilaram a idéia da história dos negros no seu continente (um conhecimento muito novo?), ou seja, para essas a história dos negros africanos parece começar a partir do momento de sua entrada forçada nos navios ou quando chegavam ao Brasil em navios e eram vendidos no “mercado de escravos”. O navio negreiro é presente em quase todos os desenhos e, em sua maior parte, hasteia uma bandeira com uma cruz, simbolizando o entendimento da coroa católica portuguesa. A imagem do navio é também acompanhada de um elemento que possa representar a morte ou o sofrimento a que os negros foram submetidos durante a sua viagem para o Brasil. O símbolo mais comumente desenhado é uma caveira.

Outras crianças, no entanto, se expressaram a respeito da vida na África de forma mais próxima ao conhecimento histórico com o qual en-

traram em contato durante o desenvolvimento da temática: “o desenho mostra os negros na África trabalhando na condição de escravo e depois eles indo para o Brasil também para serem escravos e depois a Princesa Isabel entregando a carta de alforria para um rapaz e declarando a liberdade” (N. A); “na África os negros moravam em tribos diferentes, onde as tribos lutam umas com as outras e quando um negro vencia o seu oponente tinha direito sobre ele e o levava para a sua tribo” (S.S).

Dando continuidade à análise dos dados, podemos perceber que do total de 29 crianças 13 delas incluíram instrumentos de tortura em seus desenhos. Se considerarmos que no primeiro momento da atividade 16 das 30 crianças também apresentaram vários instrumentos de tortura e o castigo, sendo estes associados ao trabalho e à vida dos negros escravizados, tenderíamos a dizer que não houve alterações em suas representações sociais. O que nos levaria a também pensar na pouca eficácia das estratégias didático-pedagógicas empregadas para a desconstrução das mesmas. No entanto, encontramos fortes indícios de que, ao lado de 7 crianças que continuaram a associar trabalho/castigo, outras 7 crianças iniciaram seu processo de desconstrução do que está se configurando como o “núcleo central” da representação do negro na conformação da história do Brasil. Desconstruir a representação do social do negro vitimizado e coisificado, ou seja, sua negação enquanto sujeito na relação senhor/escravo, não parece ser uma tarefa fácil para os professores de história.

Dentre os que mantiveram suas representações sociais estão os que disseram: “os brancos matando os negros, porque eles são racistas” (B. S.); “escravos estão trabalhando e sendo castigados” (A. R); “os negros trabalhando e sendo castigados no Brasil” (A. X); “só quando seus donos dormiam é que podiam descansar” (A. S).

Podemos verificar, ainda, que também foram 7 as crianças que desconstruíram a relação trabalho/violência/castigo como “núcleo central” da vida dos negros no Brasil. Estas apontam a resistência escrava como elemento que permeou as relações entre senhor e escravo, no Brasil. O castigo é uma punição à resistência, manifesto em geral pela fuga: “o desenho mostra a vida dos negros: o trabalho, as fugas, os castigos, as trocas, e as cartas de alforria para serem libertados” (R. G). A forma como essa criança estruturou o seu discurso e dispôs os elementos de seu desenho levou-nos a crer que no seu novo entendimento das relações entre o senhor e escravos o castigo vinha como consequência da tentativa de fuga, traduzindo a

forma mais utilizada pelos escravos de resistência à sua condição. Em seu discurso, essa criança também emprega a palavra “trocas”, revelando que assimilou que entre brancos, negros e índios houveram relações interculturais não marcadas pela violência. Outras crianças incluíram em seus desenhos e discursos a presença dos quilombos – lugar onde os negros se refugiavam no intuito de impedir a recaptura pelos capitães-do-mato. Vejamos como expressaram seus novos conhecimentos: “quando fugiam iam para os quilombos se esconderem dos capitães do mato. Os quilombos ficavam sempre cheios” (G.S); “muitos negros fugiam para as tribos indígenas e para quilombos, era uma forma de resistirem” (C. C). Uma das crianças se referiu a altivez e dignidade moral dos negros como forma de manifestação de resistência à sua condição de escravo: “os escravos apanharam, trabalharam, mas não perderam o respeito” (J. L.).

Uma entre outras crianças expressou, sob um “discurso do senso comum”, a complexidade das relações sociais atuais resultantes do passado colonial e escravista, dando mostras de que o conhecimento do “senso comum” pode ser ressignificado, ou seja, de que esse não é impermeável a mudanças quando em contato com novas formas de conhecimento. Ao descrever e desenhar uma situação de diálogo entre negro/pobre e branco/rico ou em entre o patrão e o trabalhador negro, diz, assumindo a voz do patrão (branco?): “algumas pessoas dão emprego para os negros... outros xingam: ô seu preto vagabundo!; outros não xingam: oi , qual o seu nome? ... quero muito ser seu amigo; outros dão emprego mas não pagam: não vou te pagar nem um tostão; ou vou te pagar hoje mesmo”. Ao assumir a voz do negro/pobre/trabalhador, diz: *me dá um emprego? Dá-me um emprego? E o meu pagamento chefe? E o meu pagamento chefe?* Finaliza, expressando a sua própria voz: “bem é desse jeito que os negros vêm vivendo no Brasil. Alguns sofrem preconceito, outros não”. (A. A).

Considerações finais

Este estudo deve ser tomado como uma primeira aproximação teórica e metodológica ao tratamento das representações sociais que crianças fazem a respeito da presença dos negros na história do Brasil. Os dados que apresentamos e suas interpretações estão longe de esgotar as possibilidades abertas por esse campo de estudos. No entanto, embora limitado a um caso, este estudo permitiu-nos, dentre outros aspectos, obter indícios de como representações sociais, inicialmente compartilhadas por um mes-

mo grupo – como foi o caso da representação dominante do escravo como vítima e não sujeito –, não foi desconstruída por todos e que, na sua desconstrução, nem todos passaram a atribuir o mesmo significado a esse objeto. O fato de não ter sido desconstruído por todos leva-nos, de um lado, a questionar a eficácia das estratégias pedagógicas e, de outro, a pensar o quanto representações sociais muito cristalizadas podem se tornar obstáculos para novas aprendizagens, constituindo-se num desafio de longo prazo.

Esse estudo permitiu-nos ver, também, que a construção de novos conhecimentos, sob outras condições e perspectivas, promove a mobilização de outras tantas representações sociais já existentes. No caso desse estudo, podemos nos referir à representação, socialmente compartilhada, da individualização dos atos de natureza histórica. Não seria arriscado dizer que considerar os “fatos históricos” como produto de ato voluntário de um indivíduo constituiu-se numa representação social compartilhada socialmente por diferentes grupos sociais. Parece-nos que vários alunos, mesmo tendo avançado – nos limites impostos pela suas idades – na compreensão da existência de interesses em conflito na sociedade escravista, atribuíram a abolição da escravidão ao ato generoso da Princesa Isabel, uma heroína nacional, que compõe a memória coletiva da Nação. A história e os indivíduos parecem não abrir mão facilmente de seus mitos! A representação social da abolição merece, pois, uma investigação mais cuidadosa, tarefa para um outro estudo e outras intervenções pedagógicas.

Diríamos, assim, que esse estudo forneceu-nos indícios do quanto representações sociais que guardam relação com os mitos e herança cultural de suas sociedades são resistentes, sendo, portanto, menos susceptíveis a mudanças rápidas, o que vem reforçar os estudos de Guareschi (2000), Jovchelovitch (2000) e Farr. Portanto, se desejamos contribuir, por meio do ensino de história, para a formação de novas identidades e de novas relações sociais no presente – portanto para a formação de uma nova cidadania –, não podemos ignorar as representações sociais das quais nossos alunos são portadores. E esse desafio deverá se colocar o mais cedo quanto for possível.

Este estudo permitiu-nos, ainda, supor que as crianças não só travavam conversações em seus grupos de pertencimento sobre a temática, como já poderiam ter vivenciado experiências de discriminação racial ao negro e, quem sabe, a outras culturas. Podemos ainda supor que travavam

contatos com produções televisivas, fílmicas, dentre outras, por meio das quais circulam representações relativas a essa mesma temática. O universo escravo sempre constou do elenco de predileções dos autores e produtores de novelas de cunho histórico. Portanto, faz-se necessário estudar as diferentes redes de formação das representações sociais, não nos esquecendo de que essas guardam igualmente relações com o conhecimento de cunho acadêmico e escolar, veiculados por meio dos manuais didáticos a que os alunos e suas famílias têm e tiveram acesso em suas trajetórias escolares. Aos novos estudos devemos, ainda, acrescentar a própria variável étnica, como também a de gênero, de credo religioso, níveis de escolaridade e de diferentes contextos socioeconômicos, para melhor compreender os processos de formação das representações sociais. Como nos lembra Farr (1984, p. 32), “as representações estão presentes tanto” no mundo “como na mente, e elas devem ser estudadas em ambos os contextos”.

Para concluir, diríamos que o campo das representações é um campo de lutas sociais discursivas e de manipulação, assim como o é o da memória coletiva e, por isso, como diz Le Goff (1996, p. 477), devemos “trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Recebido em maio de 2005 e aprovado em setembro de 2005.

Notas

1. A política de Ações Afirmativas que prevêem a reserva de quotas para negros nas universidades é um exemplo de embate atual, podendo ser seguido pela imprensa falada e escrita de maior expressão no nosso país.
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1996. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História: ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998.
3. Uma análise da proposição dos PCNs a esse respeito pode ser lida, com muito interesse, no texto de Hebe Maria Matos, publicado no livro *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*, organizado pelas autoras Martha Abreu e Rachel Soihet (Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003).
4. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, coordenada por nós e apoiada pela Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Fazem parte da equipe de pesquisadores as professoras Araci Rodrigues Coelho, Soraia Freitas Dutra do Centro Pedagógico da UFMG, sendo o trabalho em discussão desenvolvido pela Prof^a Soraia, em uma de suas salas de aula, sob nossa orientação. Esta pesquisa contou ainda com participação

- de bolsistas – estudantes de graduação dos cursos de História e Pedagogia e dentre eles destacamos uma especial participação de Christiana Moreno, Elizabeth Cantoni e Isabela Moreira Maurício. Ressaltamos que esta pesquisa tem como consultor o Prof. Dr Christian Laville, da Université Laval, Québec/Canadá.
5. Como vimos, a perspectiva das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici e seus seguidores se relaciona a de Roger Chartier, quando este argumenta que a incorporação das representações pelos sujeitos não exclui a possibilidade de desvios. A eficácia das mensagens produzidas e comunicadas pela escrita de textos depende dos códigos de afetividade, costumes e elementos histórico-culturais dos receptores. Por isso, o efeito não é unívoco e mensagens similares podem ser interpretadas de maneiras diferentes, produzindo ações diferentes (Chartier, 2001).
 6. Para Moscovici (1984, p. 30), ancoragem é “trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado”.
 7. A esse respeito, ver Algranti (1988), Faria (1998), Matoso (1982), Paiva (2001), entre outros.

Referências bibliográficas

ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p 32,33.

ALGRANTI, L.M. *O feitor ausente*. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História: ensino de primeira à quarta série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História: ensino de quinta à oitava série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARIA, S.S.C. *A Colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1984. p. 30.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 196.

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie sociale*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 75.

LE GOFF, J. *História e memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 477.

MATOSO, K. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PAIVA, E.F. *Escravidão e universo cultural na Colônia: 1716-1789*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SALIBA, E.T. *As imagens canônicas e o ensino de história*. In: ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Niterói. *Anais...* Niterói: EDUFF, 1999. p. 434-452.

SEIDL DE MOURA, M.L. Práticas sócio-culturais, construção compartilhada de conhecimento e representações sociais. In: TRINDADE, Z.A.; CAMINO, C. (Org.). *Cognição social e juízo moral*. Rio de Janeiro: ANPEPP, 1996. p. 109-135.