REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LUGAR DE FRONTEIRAS

Lourival dos Santos[1]

Maria Lima[2]

Resumo: A reeducação das relações étnico-raciais é um campo de conhecimento importante para o ensino de História, seja no âmbito da pesquisa, seja naquele das práticas institucionais. Considerando o campo de pesquisas sobre o ensino de História como lugar de fronteira, no qual são articulados instrumentais teóricos da educação e da história, e as questões apontadas pelas investigações em educação étnico-racial que consideram centralmente a incorporação de saberes distintos em currículos adequados às realidades locais, apresentamos neste artigo as reflexões tecidas e os saberes construídos no encontro de referenciais de ambos os campos de pesquisa diante da tarefa de formar professores de História. Concluímos que a problemática da reeducação étnico-racial pode ser um caminho frutífero para se equacionar o distanciamento entre os eventos do passado e questões do presente, princípio fundamental para a História como disciplina escolar e central para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; reeducação étnico-racial; formação de professores.

Reeducation of race relations and History Teaching: theoretical and methodological reflections on teacher training processes in place borders

Abstract: The re-education of racial-ethnic relationships is an important knowledge field for teaching history, even under research than on institutional practices. The research field on the teaching of history is a place of frontiers, where theoretical tools of education and history are articulated. The issues raised by the investigations on racial-ethnic education that centrally consider the incorporation of different knowledge in appropriate curricula to local realities make us present in this article reflections around both research fields in order to improve the teacher's training. We conclude that the re-education of racial-ethnic relationship can be a fruitful way to solve the gap between the events of the past and the present issues:

[1] Docente das disciplinas de História da África, História Oral e Prática de Ensino de História, Multiculturalismo e Diversidade no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel, licenciado, mestre e doutor em História. Membro do Núcleo de Estudos de História Oral (NEHO), sediado na USP.

[2] Docente das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel e licenciada em História, com mestrado e doutorado em Educação. Componente do Grupo de Pesquisa *Oficinas da História*, sediado na UERJ.

a fundamental principle for the History as school discipline and central to the development of historical thinking.

Key-words: History teaching; re-education of racial-ethnic relationships; teacher training.

Introdução

Na última década, frente às demandas históricas apresentadas pelos movimentos sociais e àquelas impostas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tem ocorrido o adensamento dos questionamentos, por um lado, do que significa ensinar História a partir desta problemática e, por outro, em torno do que e como ensinar na escola e em outras instituições educativas.

Muito embora sejam evidentes o crescimento e a pertinência das investigações e reflexões tecidas em torno da educação étnico-racial nos últimos anos, ainda são poucos os trabalhos que têm procurado estreitar relações com a produção acadêmica e escolar do campo de pesquisa sobre ensino de História. Percebe-se uma primazia de investigações focadas no ensino que se colocam em uma perspectiva prescritiva, desconsiderando tanto a densa produção teórica em torno da Didática da História situada no campo do ensino, como os saberes que têm se constituído no seio dos movimentos sociais e das diferentes instituições educativas, dentre elas a escolar.

No caso especificamente dos cursos de licenciatura de ensino superior, vemos nascer uma série de indagações teórico-metodológicas que se colocam como desafios tanto para a produção acadêmica, como para as práticas docentes nas diferentes instituições que tomam para si a tarefa de ensinar História, exacerbando a necessidade e a urgência de interlocuções não só de questões que dizem respeito a aspectos teóricos, mas de maneira integrada àquelas relacionadas ao *como* formar no contexto de diferentes demandas formativas.

Frente a esse panorama, surgem diversos desafios tanto para a pesquisa acadêmica, quanto para as ações de formação docente em concomitância com a prática escolar nas instituições de ensino básico. Dentre eles, destacamos uma das diversas indagações que se colocaram durante o processo de planejamento e desenvolvimento das ações, a qual analisaremos neste artigo: ao abordar a educação étnico-racial, que relações são possíveis de serem tecidas entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, este último compreendido em suas especificidades como construção epistemológica do saber escolar (LOPES, 1999; MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2003).

Partindo do pressuposto de que o ensino de História, seja como produção teórica, seja como prática, é lugar de fronteira (MONTEIRO & PENNA, 2011), neste artigo, tecemos algumas reflexões a partir da análise de uma experiência de docência em curso de licenciatura em História por dois profissionais, docentes de diferentes disciplinas, destacando os conhecimentos mobilizados e os saberes construídos no encontro de referenciais de ambos os campos de pesquisa frente ao desafio de formar professores em uma perspectiva renovada, ou seja, sensíveis a uma reeducação étnico-racial.

Inicialmente, apresentamos uma descrição contextualizada do projeto desenvolvido no período de 2011 a 2014. Paralelamente e a título de análise, elencamos a teorização de alguns dos desafios que se apresentaram no decorrer do trabalho. Por fim, sistematizamos alguns dos principais saberes e conhecimentos, além das novas demandas que se colocam, a nosso ver, para a ação docente em cursos de licenciatura no ensino superior.

Reeducar para as relações étnico-raciais no ensino de História: retalhos de uma experiência

A consciência do papel da disciplina escolar de constituir identidades dentro de um projeto nacionalista, que exalta a nação e o patriotismo sem crítica ou consideração da diversidade não é algo novo, nem para os professores de História da Educação Básica, nem para os pesquisadores do campo do ensino de História. Podemos afirmar que os docentes há pelo menos 20 anos antes da lei 10.639/2003 já vinham trabalhando na perspectiva de questionar uma histórica etnocêntrica, com a abordagem de novas concepções acerca dos processos históricos, do papel de diferentes sujeitos na História e de valorização da pluralidade cultural, denunciando o mito da passividade do brasileiro e da harmonia e integração das três “raças”. Diversas práticas escolares e materiais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 ressaltaram as ideias de conflitos e silenciamentos de uma História dita oficial, elementos já abordados pela pesquisa historiográfica desde a década de 1970.

As leis 10.639 de 2003, 11.645 de 2008 e 12.711 de 2012, inseridas nesse processo de questionamento, constituíram marcos importantes para a formulação de currículos nas escolas brasileiras. Essas leis podem ser consideradas como pontos de chegada de um processo histórico de lutas dos movimentos negros e indígenas. Ao mesmo tempo, elas tornaram-se pontos de partida relevantes no debate sobre a necessidade de superação de uma educação eurocêntrica no Brasil quando nos referimos especificamente às práticas cotidianas do ensino de História na escola.

Ao instituírem a obrigação do ensino de História e Culturas africanas e indígenas em todos os níveis de ensino do país, esses marcos legais mobilizaram educadores para um desafio novo na educação brasileira: pensar currículos cujos caminhos não desembocassem necessariamente no estudo de conhecimentos de matriz eurocêntrica e em concepções etnocêntricas. A última lei de 2012, que instituiu cotas para alunos de escola pública e com critérios de auto declaração de cor em instituições de ensino federais também faz parte do referido processo e vem estimulando o convívio de diferenças de classes e de cores nas universidades e institutos mantidos pela União.

Ressalte-se que essas formulações legais evidenciam mudanças no discurso e nas práticas do Estado brasileiro relativas às questões raciais em sintonia com o Estado Democrático de Direito instalado a partir de 1988 e com os esforços internacionais como a I conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, ocorrida em Durban, África do Sul que teve participação destacada de brasileiros em 2001. Tais conferências internacionais contra o racismo foram patrocinadas pela UNESCO com esta denominação em 1978, 1983, 2001 e 2009.

No referente às relações raciais, Pereira (2008), pensando a formação de professores no campo do ensino de História, aponta que o desafio maior para os docentes de todas as disciplinas parece ser a compreensão de que o "racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar" (PEREIRA, 2008: 26).

Some-se a isso o fato de que as leis e as demandas decorrentes e provocadas pelas mesmas também exacerbam a necessidade de se pensar mais profundamente sobre as finalidades do ensino de História e, no contexto das relações étnico-raciais, sobre a dimensão educativa das práticas pedagógicas, assim como as finalidades da própria escola em uma perspectiva crítica. Falar em reeducação, como afirmam os especialistas nas questões de educação étnico-racial, significa assim ressaltar que já ocorre uma educação das relações na escola e na sociedade em geral que precisa ser questionada.

As preocupações e necessidades geradas no contexto da formação de professores de História por essas demandas deram origem ao projeto de extensão intitulado "História Oral de crianças e adolescentes negro(a)s: subsídios para uma educação étnico-racial"[3], o

[3] O projeto de extensão foi realizado entre agosto e dezembro de 2011, tendo dois bolsistas, alunos de graduação: Larissa Martins Costa e Adonis dos Santos Silva e como colaboradora Marciana Santiago de Oliveira, todos estudantes do curso de História da UFMS de Três Lagoas.

qual contou com bolsistas de extensão[4] que entrevistaram adolescentes negro(a)s da Escola Estadual João Dantas Filgueiras (JODAFI)[5]. O objetivo principal era colher elementos para tecer reflexões em torno do papel da instituição escolar na formação da identidade negra. A referida escola, instituição pública sediada na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, era também uma das escolas campo da disciplina de Estágio Obrigatório do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas (CPTL), o que possibilitou a integração das atividades da mesma àquelas do projeto de extensão citado. Além disso, alguns dos estudantes, membros da equipe do projeto, cursaram também uma disciplina optativa que possibilitou a iniciação nos procedimentos de pesquisa em História Oral de Vida[6].

O primeiro passo da equipe composta por estagiários, bolsistas de extensão, extensionistas e pelo coordenador do projeto[7] foi entrar nas salas de aula do Ensino Fundamental II e Médio e convidar voluntários para serem entrevistados. O objetivo dessa atividade inicial era selecionar adolescentes dispostos a narrar suas histórias de vida com ênfase em suas experiências de discriminação em função da cor da sua pele ou textura de cabeloou outro traço relativo à sua afro-descendência (GOMES, 2008). As entrevistas e situações problemas por meio de questionários mostraram que os estudantes condenavam manifestações explícitas de preconceito, entretanto toleravam as brincadeiras de cunho racista. Exploraremos a análise destas entrevistas em trabalhos futuros.

[4] Larissa Martins Costa é hoje mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), à frente do projeto de pesquisa intitulado "História da profissão docente: memórias de professoras negras no sul de Mato Grosso (1940-1960)" inspirado na iniciação recebida durante o desenvolvimento do referido projeto de extensão que, por sua vez, foi tema de seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

[5] A Escola Estadual João Dantas Filgueiras – JODAFI se localiza num bairro periférico da cidade de Três Lagoas, chamado Ipacaraí. Este bairro é caracterizado por casas pequenas e simples, estando muitas delas sem acabamento. Suas ruas são estreitas e algumas até mesmo falta asfalto, o que contraria o comum nos bairros mais centrais da cidade. É composto por uma população de baixa renda e visualmente de maioria preta ou parda. Apresenta baixa atividade comercial, possuindo apenas alguns bares e mercadinhos.
A escola propriamente dita possui muros, pintados e em razoável estado de conservação. Há uma leve arborização na frente da escola que são árvores de copas altas. A escola possui uma fachada que está conservada e um pequeno estacionamento destinado a professores e funcionários da escola

[6] Trata-se da disciplina "História Oral", oferecida nos primeiros semestres de 2012 e 2013 pelo prof. Dr. Lourival dos Santos. Na versão de 2013, os bolsistas do PIBID que fizeram a disciplina tiveram que fazer uma entrevista de história oral de vida com um(a) adolescente negro(a) da escola João Dantas Filgueiras, ampliando os esforços de Larissa Martins Costa. No final de 2013, a acadêmica Karina Fernandes Daniel analisou seis entrevistas em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado "*Ensino de história e identidade racial: práticas de educação etnicorracial em aulas de História"* e compilou os questionários de autodeclaração de cor.

[7] O projeto de extensão foi coordenado até o início de 2012 pelo prof. Dr. Lourival dos Santos.

Frente ao baixo número de voluntários que se apresentou naquele momento, a equipe resolveu diversificar as estratégias de aproximação dos estudantes uma vez que, no contexto das reflexões sobre formação de professores no estágio,estava claro que falar em reeducação das relações étnico-raciais significa falar de mudança de paradigma na escola implicando a mesma na promoção de fissuras, rompimentos e transformações na lógica instaurada (SANTOS, 2005), o que exige dos profissionais que se dedicam à questão um esforço maior de aproximação da realidade do aluno no cotidiano do ensinar. Trata-se, assim, de irmos muito além de apresentar aos alunos a cultura e a história de africanos, afro-brasileiros e indígenas apenas como conteúdos exóticos, investindo mais intensamente no estabelecimento de sentido para o que se ensina em História.

Dessa forma, importava naquele momento conhecer melhor esses estudantes e motivá-los a se manifestar a respeito da temática proposta para que fossem coletados subsídios para o planejamento de ações de intervenção na perspectiva da reeducação étnico-racial no contexto do ensino de História, objeto central do projeto e conteúdo da disciplina de Estágio Obrigatório.

A equipe decidiu, então, realizar a exibição e debate de filmes e documentários, promovendo o contato dos alunos com textos, músicas e vídeos que explicitassem manifestações de preconceito racial objetivando a realização, pelos alunos, de produções escritas e imagéticas que trouxessem elementos das concepções desses sujeitos. Paralelamente, foram aplicados a todos os alunos da escola o questionário indagando a cor dos estudantes, usando a classificação usada pelo IBGE nos censos[8] e realizadas anotações em caderno de campo em situações de observação realizadas pelos estagiários.

No processo de análise das produções escritas e imagéticas das crianças e adolescentes, bem como na socialização dos registros de observação, a equipe notou que o número de alunos que se declararam pretos e pardos era muito menor do que aquele percebido em cada sala de aula que visitaram. O grupo também notou que um grande número de alunos apontou não ser preconceituoso e/ou nunca ter discriminado, apesar de ter presenciado diferentes situações de discriminação e conhecer várias pessoas que

[8] Foram aplicados 248 questionários no ano de 2011, 154 em maio e 129 em novembro de 2012, envolvendo os alunos do período matutino da escola. O mesmo era composto por questões relativas a cor do(a) entrevistado(a), a cor dos pais e se haviam sofrido ou testemunhado alguma agressão verbal ou ato de racismo dentro e/ou fora da escola. Os dados foram compilados pelos bolsistas de extensão em 2011 e por bolsistas do PIBID no início de 2013. As informações, bem como os gráficos aqui apresentados devem ser lidos como tendências em função das dificuldades de coleta de dados, entre elas a volatilidade da presença dos alunos e a evasão escolar o que impediu conclusões com mais precisão do ponto de vista estatístico.

poderiam ser consideradas racistas. Essa aparente contradição motivou os primeiros estudos teóricos da equipe do projeto sobre a temática da discriminação e do preconceito racial no Brasil objetivando responder por que essa discrepância ocorria.

Um dos elementos que subsidiou a equipe refere-se ao que Fernandes (1972) definiu como o "preconceito de ter preconceito", explicado em grande parte, segundo este autor, por nossa moral cristã que define qualquer preconceito como pecado e, portanto, ao admitir-se preconceituoso, o indivíduo condena-se à danação eterna. Para o brasileiro, preconceituoso é sempre o outro, configurando o que pode ser nomeado como uma resistência cultural que brasileiros, grosso modo, têm em admitirem-se racistas apesar de reconhecerem a existência do racismo[9].

Kabengele Munanga afirmou que o racismo no Brasil é um crime perfeito[10], pois nossas elites brancas engendraram uma consciência de unidade nacional que anulou as possibilidades de nos pensarmos como uma sociedade multicultural (GONÇALVES& SILVA, 2006). Nesse sentido, os dados coletados no momento do debate dos materiais apresentados (vídeos, letras de músicas, etc.) demonstraram que os adolescentes julgavam natural, por exemplo, as brincadeiras jocosas de cunho racista, não as considerando ofensivas. Os dados apontavam que talvez reconhecer essas práticas cotidianas como discriminatórias e racistas implicaria no enfrentamento de uma tradição. Ainda hoje, reivindicações baseadas no pressuposto da especificidade de grupos são taxadas por grupos conservadores, ciosos de seus privilégios, como um acinte à meritocracia e a igualdade ou até mesmo como propostas de "racismo ao contrário" (MUNANGA, 2001). Assim, pode-se afirmar que já somos educados para as relações étnico-raciais em nossa sociedade dentro de um certo prisma que, por um lado, permite que percebamos a existência, mesmo que entendida como "amena", do preconceito e da discriminação, mas, simultaneamente, por outro lado, nunca admitindo-se pessoalmente ser racista.

[9] *Racismo Cordial – A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil"*, São Paulo, Ática,1995. O levantamento feito pelo instituto Datafolha traduziu estatisticamente o que sociólogos e antropólogos já haviam constatado:5081 pessoas foram entrevistadas e responderam questões que avaliavam o grau de racismo de cada um. A primeira questão já é emblemática da situação, quando perguntadas se havia preconceito de cor dos brancos em relação aos negros, 89% responderam afirmativamente, já quando os não negros foram perguntados se tinha preconceito em relação aos negros,88% responderam que não. Em 2008, o mesmo Instituto fez levantamento semelhante e embora o preconceito aberto tenha sido assumido por 3% dos entrevistados, 91% dos brasileiros acreditavam que brancos têm preconceito de cor em relação aos negros.

[10] Revista Fórum: *Nosso Racismo é um crime perfeito.* Edição de agosto de 2012, disponível em: http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito [acessado em 24 de dezembro de 2014].

A equipe começou, a partir dessas reflexões, a estruturar ações fundamentadas nas considerações acima e nos dados coletados nesta etapa inicial. No início de 2012, foi apresentado à direção e à coordenação do JODAFI um projeto integrando ainda mais os alunos da disciplina de Estágio Obrigatório e extensionistas, o qual tornou-se parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola parceira, passando suas ações a serem realizadas todos os anos desde então. Também em 2012, o projeto de extensão foi integrado às ações do subprojeto História/CPTL do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMS. Com essa associação, a equipe passou a ser composta, também, por pibidianos e as reflexões teóricas em torno de que saberes deveriam ser mobilizados para elaborar e desenvolver o projeto no JODAFI intensificaram-se.

Naquele momento, frente aos objetivos do projeto de extensão e daqueles referentes à formação de professores, as experiências desenvolvidas até então motivaram reflexões sobre a função do ensino de História na escola. A equipe perguntou-se: diante de um quadro como aquele que havia sido mapeado pelos instrumentos de coleta de dados, de que maneira atuar para que o ensino de História fosse significativo para aquelas crianças e jovens, ampliando seu repertório, potencializando suas capacidades cognitivas de pensar historicamente e subsidiando reflexões sobre os problemas sociais, políticos e econômicos envolvidos com a questão das relações raciais na sociedade brasileira e mundial? Era claro para todos que um desafio primordial estava colocado: o ensino de História na escola não tem, de maneira geral, contribuído para um projeto de reeducação étnico-racial. E por que não?

A abordagem das práticas e a crítica do que ocorre no ensino escolar de História na atualidade não pode mais ser realizada de maneira superficial e pautada em um "senso comum" que desconsidera as especificidades do ensinar no contexto da instituição escolar.

Nesse sentido, Toledo (2012) destaca que a história ensinada na escola precisa ser pensada na perspectiva da disciplina escolar o que permite abordar os enfrentamentos na constituição da mesma como espaço de determinada concepção de História. Para a autora, é importante situar a discussão sobre o que se chama de ensino tradicional da disciplina no lugar de "diálogo com o campo educacional no sentido de entender os nexos existentes entre história, ensino de História e tendências historiográficas" (TOLEDO, 2012: 13). A autora destaca ainda que

> *"(...) tratar do tema Didática e Ensino de História demanda inicialmente reconhecer que, se a palavra história pode designar um modo especifico de investigação, pode também referir-se a vivência humana percebida de diferentes maneiras pelos atores sociais. E o termo ensino de História não é apenas um fluxo da produção acadêmica que é transposto didaticamente para situações escolares. O ensino de História se vincula diretamente a sua percepção como uma disciplina escolar que se relaciona, mas não se confunde, com a história acadêmica"* (TOLEDO, 2012: 13).

Assim, quando falamos no ensino de História na escola é importante destacar que ele ocorre como disciplina escolar, ou seja, como

> *"(...) um corpo dinâmico de conhecimentos elaborados por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos. É composta por segmentos diferentes e divergentes, atuando em sua elaboração alianças e conflitos. As disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado"* (BITTENCOURT, 2008: 98).

No que se refere a esse contexto apontado por Bittencourt, Chervel (1990) defendeu que a escola produz uma cultura específica, singular e original ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa. Esse autor criticou esquemas explicativos que apresentavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades. Criticou também a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Assim, "para este autor, a instituição escolar produz um saber específico, cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, o qual emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional" (FARIA FILHO ET ALII, 2004: 144-5).

De acordo com Chervel, as disciplinas escolares formam-se no interior de uma cultura escolar, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis àqueles das ciências de referência. Ao se constituir a definição de cultura escolar, intentava-se dar atenção às práticas, tendo o conceito surgido em meio a questionamentos sobre a necessidade de se dar visibilidade ao funcionamento interno das escolas. A cultura escolar tem sido entendida, então, como

> *"(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)"* (FARIA FILHO ET ALII, 2004: 143).

O conceito de cultura escolar possibilitou aos investigadores, ao tornar-se operacional para a pesquisa acadêmica, perceberem as características dos conhecimentos produzidos na escola. Assim, ao conceber a disciplina escolar no âmbito da cultura escolar, temos que ela resulta de uma dinâmica própria constituída no espaço da escola, a qual, por sua vez, está inserida na sociedade e, dentro dela, tem uma função definida.

No que se refere especificamente à História e seu ensino, Moniot (1993) afirma que, para os alunos, as disciplinas são "compartimentos de saber", aparecendo-lhes como evidência natural, somando-se a isto ainda a crença de que a disciplina escolar seja um "eco" daquela da universidade, a partir da qual a instrução escolar se faz (MONIOT, 1993:22). No entanto, o autor ressalta que, a partir da história escolar, esses argumentos têm sido refutados por outros que superam essas explicações sensivelmente, destacando que as matérias escolares são "uma fabricação específica e com missões próprias" (MONIOT, 1993: 23). As matérias escolares são efeitos da instituição, de suas lógicas, da força identificadora de seus representantes e seu ensino na escola precedeu aquele da existência da própria disciplina acadêmica.

No caso da França, o ensino de História foi imposto nas décadas de 1820/1840, enquanto que os cursos superiores na área foram criados somente no final do século XIX. O ensino, segundo o autor, assegurou mesmo "a fortuna da história universitária", havendo cumplicidade entre uma e outra em certo período, sem deixar de trilhar, no entanto, caminhos distintos. Moniot destaca, ainda, que, se a história escolar vive em uma dependência moral da história acadêmica ("*l'histoire historienne*"), ela produz para a última uma reverência e uma segurança pública pela cultura e pelos sentimentos que propaga. Para o autor, o que ocorre de fato é uma troca de legitimações reais entre duas entidades específicas (MONIOT, 1993: 26).

Uma breve retrospectiva sobre a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil poderá ajudar a vislumbrar a que interesses o ensino de História tem atendido.

Como já apontado, as considerações sobre o ensino de História remetem-nos à

disciplina escolar, que se constituiu, ao longo dos séculos XIX e XX, num longo processo em que se firmou como campo de conhecimento escolar independente. A História, enquanto produção historiográfica e como disciplina escolar, subordinava-se às necessidades de constituição do Estado Nacional, divulgando um ideário nacionalista que, em alguns momentos, beirou o ufanismo e, na maior parte do tempo, renegou a complexidade da composição da sociedade brasileira, desconsiderando a história dos grupos populares.

Nesse processo constitutivo, é possível visualizar três fases fundamentais: o primeiro período vai de meados do século XIX até o final do primeiro governo Vargas, em 1945, momento em que assistimos aos debates em torno da conformação do sistema educacional como um todo, e da disciplina em particular, e onde se estruturam e consolidam estratégias básicas de ensino da História, ainda subsistentes nos dias de hoje. O segundo período, de 1945 até a Abertura, em 1979, marcado pela expansão do sistema, por produções teórico-filosóficas que transformaram o olhar sobre o Brasil, a repressão impingida do regime militar e as transformações políticas e econômicas engendradas pelo governo dos generais. No tocante ao ensino de História, ganharam intensidade as críticas às maneiras de ensinar já consagradas, as discussões em torno de uma pretensa despolitização da disciplina culminando no período militar, com a substituição por Estudos Sociais. Por último, o período que vai de 1979, com a redemocratização, aos dias de hoje, ocasião de intenso debate provocado pela reforma curricular, que pretendia substituir Estudos Sociais por História e Geografia. O período também foi marcado por protestos contra a inadequação dos conteúdos e das maneiras de ensinar, e pela expansão dos estudos e pesquisas sobre ensino de História.

É condizente afirmar que o ensino de História no Brasil esteve diretamente vinculado a projetos políticos de conformação de identidades elaborados por diferentes membros da elite. Entendida a escola como espaço potencial de controle da população, ela era o espaço por excelência de constituição de uma identidade nacional, principalmente no contexto da segunda metade do século XIX em que as questões que envolviam a população afrodescendente eram o centro das preocupações.

Fonseca (2006) aponta que a História produzida e ensinada no decorrer daquele século era eminentemente política, nacionalista, exaltadora da colonização portuguesa, da ação missionária da Igreja católica e da monarquia. Desde 1827, os pressupostos de uma formação moral e política estavam evidentes: ela deveria ocorrer pelos princípios da moral

cristã e da doutrina da religião católica e, para isso, recomendava-se o ensino de História e a leitura da Constituição (FONSECA, 2006).

No decorrer de todo o século XX, permaneceu como objetivo para o ensino de história a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. No pós-1964, a concepção de História que enfatizava os fatos políticos e as biografias dos "brasileiros célebres", incluindo-se entre eles agora as principais personagens do novo regime, foi mantida e aprofundada. Naquele momento, era imperativo que a escola pregasse a "ordem" e a "disciplina" requeridas pelos generais. O ensino de História, que permaneceu apenas no nível médio, sendo substituído por Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) nas últimas séries do Ensino Fundamental, estava inteiramente voltado para o projeto do grupo detentor do poder naquele momento. Os livros didáticos utilizados explicitavam uma visão de história factual, voltada para o estudo dos "grandes acontecimentos" e "grandes vultos do passado", destacando-se os personagens militares.

Nesse contexto, estudos recentes no campo do ensino de História têm apontado que os métodos que se configuraram no século XIX tornaram-se fortes referências para as práticas de ensino e atravessaram praticamente todo o século XX, quase que intocados em seus princípios, com a permanência de práticas derivadas do método mnemônico indicando a perpetuação de uma visão da História como a narração e/ou explicação prontas.

No pós-1980, frente aos questionamentos já apontados no início deste artigo, a questão da memória também tornou-se relevante no que se refere ao papel do ensino de História na constituição de identidades. Carretero, Rosa & González (2007) destacam as "guerras" nas duas últimas décadas em torno da memória em que as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos são constantes. Segundo eles, apesar da especificidade de cada um dos conflitos inseridos nessas "guerras", todos têm um processo comum, o qual se pode caracterizar como o aumento de uma tensão implícita e obviamente não-resolvida, entre os dois tipos de lógica que articularam o ensino escolar da História na origem dos Estados liberais e até meados do século: a racionalidade crítica do Iluminismo e a emotividade de identidade do Romantismo. Para os autores, "ambas constituíram a estampa da história escolar e definem ainda hoje seus objetivos como cognitivos, dirigidos à formação do conhecimento das disciplinas, e sociais ou de identidade, destinados à formação da identidade nacional" (CARRETERO, ROSA &GONZÁLEZ, 2007: 14). Essas duas tendências têm, no final do século XX, se tornado cada vez mais contraditórias e difíceis de conciliar na prática escolar e os conflitos surgidos inserem-se em um processo global que,

> *"tanto na academia quanto no ambiente educativo, por um lado, e na sociedade civil e no cenário político, por outro, destacam a existência de uma revisão profunda das histórias nacionais e locais, uma reconsideração do passado que implica mudanças significativas na história acadêmica e transformações equivalentes na história escolar"* (CARRETERO, ROSA & GONZÁLEZ, 2007:16).

Os autores destacam também que, ainda hoje, é forte a participação da cidadania, sentindo-se membro da comunidade nacional através de vivências individuais como a celebração das efemérides pátrias, as juras de lealdade à bandeira nacional, os cantos cotidianos a ela e demais símbolos nacionais etc. Estes aspectos marcam espaços de crise e colocam questões para o ensino de História que se encontra centrado na formação das identidades nacionais quando o Estado e identidades se fragmentam.

A temática da identidade, central no que diz respeito à reeducação das relações étnico-raciais, e todas as contradições apontadas tornam-se, portanto, um eixo nodal quando se aborda o planejamento do ensino de História, pois permitiu à equipe pensar, em diferentes níveis, sobre o que significa ensinar História no que se refere ao:

- *o quê* e *por quê* ensinar: que objetivos? Que recortes? Quais conteúdos? Que relações com o presente? Que relações com a realidade da escola e do sistema educacional? Que relações com a cultura local e as representações que os estudantes trazem para a sala?
- *como* ensinar: que estratégias? Que recursos? Que agrupamentos?*Como* relacionar saberes históricos acadêmicos e saberes históricos escolares no cotidiano das atividades realizadas em sala de aula sem descuidar das questões concernentes à reeducação das relações étnico-raciais, dos dados de realidade das crianças e jovens com os quais se estava trabalhando e do questionamento as relações raciais no presente da sociedade brasileira?

Frente à necessidade de selecionar e recortar os conteúdos a serem ensinados, uma série de questões de ordem teórico-metodológicas de alta complexidade se colocaram, norteando os estudos que foram realizados pela equipe em diferentes campos procurando responder as indagações acima (Didática Geral, Ensino de História, Psicologia da Aprendizagem, Arte, Linguística, Matemática, Sociologia, Antropologia, História).

O trabalho de recorte de conteúdos conceituais e factuais motivou ainda a

necessidade de estudo de dois tipos de textos: as narrativas históricas já consolidadas e veiculadas em diferentes fontes bibliográficas; os debates historiográficos que precisavam obrigatoriamente ser conhecidos pelos licenciandos e que subsidiariam as reflexões sobre as narrativas estudadas e embasariam a etapa de construção do *como* trabalhar em sala de aula.

No momento da elaboração dos planos de aula, a pergunta colocada pela coordenação do projeto e que estava sempre presente era: onde entra o passado em toda essa discussão já que a problemática da reeducação étnico-racial aponta necessariamente para questões do presente? Além disso, frente a demandas colocadas pela Proposta Curricular de História do Estado do Mato Grosso do Sul, e o rol de conteúdos entendido pelos professores regentes das turmas como obrigatórios, era preciso saber responder também *por que* e *para que* os alunos devem estudar conteúdos factuais que uma certa tradição de ensino de História aponta como essenciais?

O primeiro impasse que se colocou diz respeito à forte tendência em abordar as problemáticas do preconceito e da discriminação apenas em uma temporalidade do presente. Carretero (1997) elencou características do conhecimento histórico fundamentais para se refletir ao ensinar. A primeira delas, implicada diretamente nas indagações apresentadas acima, dizem respeito ao fato de que a História é o estudo do passado e isso pressupõe um tipo de conhecimento diferente do conhecimento sociológico. Para nossa equipe, estava claro o desafio: como construir relações de sentido entre as temáticas da discriminação e do preconceito racial, claramente sociológicas e/ou antropológicas, e o estudo do passado de forma a não fazer uma Sociologia ou Antropologia do Passado? Carretero destaca, nesse sentido, que

> *"Se um professor explica um aspecto do Império Romano está explicando História? Consideramos que a resposta não é necessariamente afirmativa. Se ele estiver somente descrevendo as características sociais e políticas desse período, talvez pudéssemos dizer que está ensinando sociologia do Império Romano, mas não História. Isto é, para que fosse considerado História deveriam incluir não somente os conhecimentos sobre o tempo passado, mas também o estabelecimento de relações entre o passado e o presente ou, pelo menos, entre dois momentos no tempo."* [Assim,] "n*o que se refere às características do desenvolvimento cognitivo dos alunos, que lhes permitirão compreender as diferenças entre os conhecimentos sociais e históricos, parece bastante óbvio afirmar que os conceitos históricos deverão ter como base a compreensão prévia dos conceitos sociais correspondentes"* (CARRETERO, 1997: 17).

Essa relação da História com as Ciências Sociais tem sido examinada por diferentes teóricos do campo do ensino de História, os quais destacam que essas disciplinas devem possibilitar que os alunos descubram a racionalidade da análise social, com toda sua carga formativa, mas isso só é possível se a natureza desse tipo de conhecimento for considerada na ação didática (PRATS, 2006). As Ciências Sociais são definidas pelo autor como um campo disforme, congregando questões relacionadas às diversas disciplinas, e, como uma "caixa de Pandora", inclui conteúdos educativos não tendo claro seu referente disciplinar ou mesmo mesclando diversas informações provenientes das diversas ciências.

As Ciências Sociais constituem uma unidade assentada na diversidade e acredita-se que seja possível, a partir das ciências que a compõem, analisar objetivamente uma realidade que existe independentemente de nossa vontade. E, nesse sentido, Carretero aponta que

> *"Para qualificar como científico um determinado conhecimento, social neste caso específico, devemos considerar que esse conhecimento foi construído em um determinado caminho, o qual não pode ser outro a não ser a aplicação de um método: o método científico"* (CARRETERO, 1997: 193).

No que tange à sua relação com a educação, os conhecimentos científicos têm sido usados, frequentemente, para doutrinar. Assim, são apresentados de forma pronta e acabada. Para quebrar essa lógica, o autor considera que a Didática deve considerar a natureza do tipo de conhecimento. Para isso, é necessário, por sua vez, que o conhecimento disciplinar não seja diluído no que se denomina Ciências Sociais, "mas que tal conhecimento se apresente configurado escolarmente de maneira coerente com a ciência social que o produziu" (PRATS, 2006: 194). Esse aspecto é importante na medida em que "existe o social como objeto de conhecimento mas cada ciência oferece uma visão específica que é coerente com um método, também específico, de produzir este conhecimento" (PRATS, 2006: 193).

Prats acredita que a História e a Geografia são importantes de serem trabalhadas no ensino básico porque constituem componentes válidos em um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças e dos adolescentes. Assim, os conteúdos só serão úteis se puderem ser manipulados pelos alunos e, por isso, as escolhas devem ser feitas considerando-se tanto as necessidades educativas, quanto as capacidades cognitivas

dos alunos. O autor parte do pressuposto de que a finalidade do estudo da História é contribuir para a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes.

A presença do ensino de História justifica-se, segundo Prats, pelo fato de, por um lado, fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no mar das Ciências Socais e, por outro, por possuir um interesse próprio e autossuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa, destacando-se aquelas de:

> *"1) Facilitar a compreensão do presente;2) Preparar os alunos para a vida adulta; 3) Despertar o interesse pelo passado;4) Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade;5) Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum;6)Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual; 7)Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado; 8) Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; 9) Enriquecer outras áreas do currículo"* (PRATS, 2006: 195-197).

Essas potencialidades formativas estão relacionadas ao que o autor considera como objetivos centrais do ensino de História, quais sejam:

> *1) Compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto; 2) Compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes; 3) Compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado; 4) Transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve sobre o passado* (PRATS, 2006: 197).

Norteados por esses princípios, os licenciandos passaram a estudar as temáticas que trabalhariam considerando-se: as especificidades da reeducação étnico-racial; as especificidades da História enquanto campo de conhecimento científico e enquanto objeto de ensino escolar e, por fim, as especificidades dos estudantes em cada uma das turmas.

Como rotina, uma vez formulados objetivos e elencados os conteúdos, intensificaram-se as reflexões sobre o *como ensinar*. Neste momento, foi fundamental a inserção de referências provenientes do campo da Didática Geral, mais especificamente naquilo que diz respeito ao planejamento escolar. Como iniciar o trabalho? Como utilizar os conhecimentos que os alunos já possuem? Que tipo de atividades elaborar para que os

alunos fossem colocados em efetivas situações de reflexão mediados pela linguagem oral e escrita em situações de interação? Que recursos mobilizar? Por outro lado, estavam presentes as indagações provenientes da didática específica do ensino de História: o que é conteúdo em História? Como apresenta-lo aos alunos de forma a promover aprendizagens significativas visando o desenvolvimento do pensamento histórico? Como fazê-lo considerando a perspectiva do fazer do historiador, a qual, a partir de marcos da Teoria da História, destaca que na formação de um conhecimento (como um modo de saber e não mera apropriação) de um determinado objeto, a teoria acompanhada de certos métodos e técnicas deve ter uma relação constitutiva da prática (MARSON, 1985: 48/9) e, nesse viés, a compreensão da História deve passar necessariamente pela percepção da existência de um método de investigação através do qual o conhecimento é constituído?

Nesse momento, a proposta de Iglésias (1987) de uma metodologia de ensino baseada na investigação serviu de base para refletir sobre a estruturação das atividades considerando essa relação inerente com o presente que a problemática da reeducação das relações étnico-raciais requer.

Além disso, incorporou-se princípios da metodologia de solução de problemas em Ciências Sociais, conforme proposto por Castillo (1998), o qual, pautando-se pelo fazer do historiador, fornece a seguinte definição para problema: “se trata de uma situação para a qual não há um caminho de resolução preestabelecido, cujos passos possam ser aprendidos e aplicados de forma quase automática, e sim que se trata sempre de questões cuja resposta deve ser, necessariamente, explorada” (CASTILLO, 1998: 113)[11].

Fazia-se necessário também buscar compreender quais eram os aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento histórico que precisariam ser abordados. Caimi (2001) em trabalho no qual realizou um mapeamento do *lócus* da produção e circulação de obras acerca do ensino de História, apresentando algumas linhas força da produção acadêmica publicada na última década (1997-2007), aponta que, a partir dos anos de 1980, as proposições de professores e pesquisadores configuraram novos rumos para a

[11]Castillo destaca que, na realidade, a distinção entre um e outro relaciona-se também do grau de conhecimentos e experiências do sujeito. Neste sentido, ele fala da necessidade de se distinguir duas coisas: um “problema real” (uma situação problemática num contexto real, suscetível ou não de ser abordada por especialistas) e, por outro, uma “atividade-problema” (uma tarefa ou atividade de ensino que se propõe como questão ou problema que os alunos precisam resolver). O traço essencial das atividades-problema não é necessariamente sua correlação com problemas reais, mas a NATUREZA DA ATIVIDADE MENTAL – ROTINEIRA OU EXPLORATÓRIA (CASTILLO, 1998:114 – grifos nossos).

história escolar. Segundo a autora, é possível sumarizar essas proposições como segue abaixo:

> *"a) compreensão da relatividade do conhecimento histórico, fruto não de verdades definitivas, mas do olhar do historiador - sempre seletivo -, do método e das fontes; b) ruptura com a ordenação temporal e espacial dos conteúdos, fundamentada na noção de múltiplas temporalidades, de Fernand Braudel e na perspectiva francesa da história por eixos temáticos;*
>
> *c) consenso em torno da impossibilidade de estudar toda a história da humanidade, de todas as épocas e lugares e da necessidade de fazer recortes de temáticas e problemáticas de estudo, nos programas escolares, com base em preocupações advindas das práticas sociais;*
>
> *d) compreensão da memória histórica como instrumento de luta e de transformação social;*
>
> *e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para os procedimentos da pesquisa histórica, para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos em geral;*
>
> *f) substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta, num processo de construção de conhecimentos;*
>
> *g) ênfase na produção do conhecimento, pelo manuseio de fontes históricas, visitas a arquivos, museus, sítios arqueológicos etc.;*
>
> *h) valorização da história local, pelo estudo do meio e pela memória oral"*
>
> (CAIMI, 2001: 08).

A sistematização fornecida por Caimi contribuiu sobremaneira para intensificar as reflexões da equipe e nortear o trabalho sobre o *como fazer* frente aos objetivos e conteúdos selecionados em cada uma das sequências didáticas[12]. Assim, algumas temáticas e temporalidades foram sendo estabelecidas pela equipe e resultaram nas

[12]Os tipos de atividades, e a maneira de organizá-las, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas.Tanto no projeto de extensão, quanto nas atividades propostas no interior das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Obrigatório, foram estruturadas sequências didáticas na perspectiva apontada por Zabala como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Para o autor, elas são sinônimo de unidade didática, unidade de programação ou unidades de interação pedagógica (ZABALA, 1998).

sequências didáticas elencadas abaixo[13], constituídas a partir dos princípios teóricos apresentados anteriormente:

• *O Jogo de Mancala e as civilizações agrárias em África: o Egito Antigo*. Desenvolvida no 5º ano (Ensino Fundamental I), de forma experimental em 2012, e nos 6ºs anos (Ensino Fundamental II – EF II) em 2013 e 2014. Envolveu as disciplinas de Artes e Matemática;

• *Rainha Nzinga e a resistência dos reinos do Ndongo e de Matamba à ocupação portuguesa no século XVII*. Desenvolvida nos 7º anos do EF II e nos 1º anos do Ensino Médio (EM) em 2013 e 2014;

• *Negro em movimento: dança, corpo e movimentos sociais nos tempos atuais*. Desenvolvida em 2012 em grupos de voluntários do EF II e EM, nas aulas de Educação Física por ocasião do ensaio de coreografias para celebrar o dia da consciência negra. O intuito era dar significado à expressão corporal questionando a domesticação dos corpos imposta pela moral cristã branca ocidental;

• *Mia Couto e a construção da identidade moçambicana (1976-1992)*. Desenvolvida no 8º ano do EF II e 1º ano do EM nos anos de 2013 e 2014, envolvendo a disciplina de Português;

• *O Hip Hop e a História dos negros nos Estados Unidos (1960-1980)*. Desenvolvida no 8º e 9º anos do EFII e no 2º ano do EM entre 2012 e 2014;

• *Religiões afro-brasileiras: da perseguição à assimilação da Umbanda na Era Vargas*. Desenvolvida entre 2012 e 2014 com as turmas do 6º ano do EF II ao 2º ano do EM, envolveu também a disciplina de Português;

• *O papel das máscaras entre os povos do Reino Kuba (séculos XVI-XIX)*. Desenvolvida no 3º ano do EM no ano de 2014, envolveu a disciplina de Artes.

[13] Quando prontas, as sequencias foram desenvolvidas em turmas indicadas pelos professores da escola parceira. Temos notado que algumas das práticas, bem sucedidas em sala de aula, têm sido adotadas por professores da escola. Dessa maneira, nossa concepção de escola campo possibilitou que as ações da universidade na escola fossem vantajosas também para os professores supervisores de nossos alunos e nossos parceiros na escola. Para nós a escola campo deve ser um bom espaço de formação para nossos alunos e um espaço de trabalho coletivo e em equipe, promovendo-se uma integração cada vez maior dos mesmos com os profissionais já em serviço.

É importante destacar que as ações do projeto têm sido planejadas a partir de sugestões de alguns professores da escola e de proposições de estagiários do curso e de bolsistas PIBID, bem como dos coordenadores.

Calcada no pressuposto de uma atuação na escola em perspectiva democrática, a cada ano, a equipe do projeto rompeu as barreiras da disciplina de História e nossos estudantes, passando a trabalhar com professores de outras disciplinas como Educação Física, Português, Matemática e Artes. A adesão dos professores da escola JODAFI foi voluntária e discutida em reuniões entre nossa equipe e os professores da escola no início de cada ano letivo. Essas reuniões ocorriam na escola e contavam com a presença e apoio da coordenação pedagógica. Destaque-se que orol de temas e temporalidades listados acimafoise configurando ao longo de quatro anos de trabalho (2011 a 2014).

No decorrer das sequencias didáticas apontadas, crianças e adolescentes elaboraram produções que tiveram o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento histórico e a aprendizagem de conteúdos atitudinais, resultando em produtos apresentados, durante o mês de novembro, no evento de celebração do dia da consciência negra organizado pela equipe do JODAFI. Música, teatro, exibição de filmes, danças, apresentações de capoeira, salas temáticas, festivais gastronômicos têm sido algumas das atividades apresentadas sem que nossa equipe descuidasse, quando envolvida nas atividades, das relações entre as mesmas e as aprendizagens previstas nos objetivos do projeto[14].

Apenas como ilustração, apresentamos os dados referentes à autodeclaração de cor dos estudantes coletados através de questionário ao longo dos anos de 2011 e 2012 no formato de tabela e gráfico, conforme segue.

[14] Nos anos de 2013 e 2014, as atividades da escola JODAFI fizeram parte da programação do mês da Consciência Negra na cidade de Três Lagoas, eventos organizados pela comunidade escolar, pelos bolsistas do PIBID e estagiários do curso de História. Em 2014, os bolsistas do PIBID do curso de Letras da UFMS/CPTL também ajudaram a organizar atividades no evento.

Cor declarada	2011	2012 sem1	2012 sem2
Branca	48 (19%)	40 (26%)	31 (24%)
Parda	131 (53%)	77 (50%)	64 (49%)
Preta	38 (15%)	25 (16%)	30 (23%)
Amarela	10 (4%)	5 (3%)	3 (2%)
Indígena	4 (1,5%)	0	1 (0,1%)
Outras	14 (5,6%)	7 (4,5%)	0
Não Sei	3 (1%)	0	0
TOTAL respostas	**248**	**154**	**129**

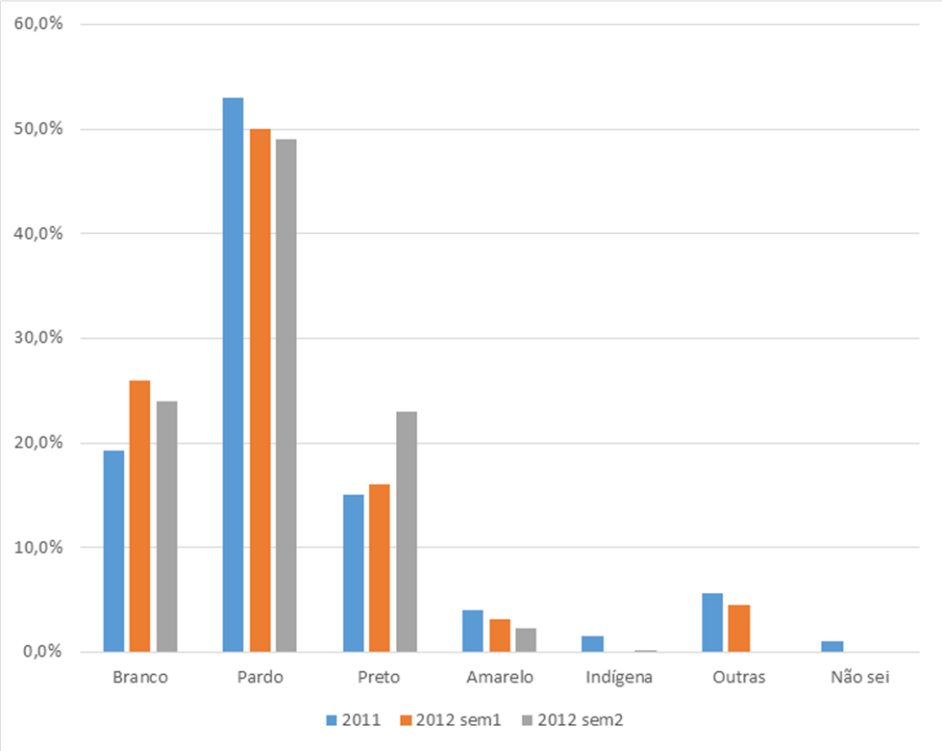


Gráfico 1: Percentual de respostas segundo a cor – estudantes do JODAFI

Dos dados apresentados acima ressalte-se que cerca da metade dos estudantes preferiam a opção de cor "parda"nas pesquisas feitas em 2011 e 2012, por meio de questionários de múltipla escolha.Interessante salientar o aumento porcentual, de um levantamento para outro, dos autodeclarados brancos (de 19% para 24%) e sobretudo o aumento do percentual de pretos (de 15% para 23%) e o desaparecimento da categoria "outra" ou "não sei" no final do ano de 2012. Embora ainda sejam necessários estudos e análises mais aprofundados, os dados indicam que as ações do projeto podem ter

incentivado a identificação dos adolescentes com a cor preta, categoria normalmente estigmatizada, além de ter forçado a tomada de decisão dos respondentes.

Constituindo novos caminhos: interlocuções e aprendizagens coletivas

É possível considerar que a temática da reeducação das relações étnico-raciais tem dado visibilidade a demandas sociais determinantes do currículo não só da escola de Educação Básica, mas também do Ensino Superior, e reforçado a necessidade de reflexão dos docentes sobre o lugar social e político que ocupam na escola e qual o seu papel. Não se trata, portanto, apenas de incluirmos uma ou duas disciplinas em nossos currículos, mas sim de discutirmos os fundamentos e o sentido da educação como um todo.

No que se refere ao processo de formação inicial de professores, os coordenadores do projeto teceram uma série de reflexões sobre as diferentes dimensões nas quais os estudantes precisam significar e construir saberes tendo como eixo as demandas em torno das relações a serem tecidas entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar.

No breve relato apresentado destacou-se que os saberes provenientes da historiografia são fundamentais mas somente na medida em que atendem e se articulam às demandas colocadas pelos objetivos formativos do ensino de História para a Educação Básica, por um lado, e, por outro, pelas necessidades e objetivos pautados pela reeducação das relações étnico-raciais. A conciliação desses elementos constituiu um mosaico em torno do qual os licenciandos tiveram que se movimentar antes e durante o desenvolvimento das sequências didáticas citadas anteriormente refletindo sobre a função do ensino de História em nossa sociedade na atualidade em concomitância com o que significa reeducar para as relações étnico-raciais pensando-se historicamente e em contextos de verdadeiras situações problema.

Nesse sentido, uma série de instrumentos metodológicos foi adotada com a intenção de desenvolver a capacidade de análise da prática docente, objetivo último do trabalho nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Obrigatório, dentre eles a produção de um relato diário escrito. Ao final de cada aula com os alunos do EF II e EM, os licenciandos, membros da equipe, eram estimulados a fazer relatos diários tecendo considerações em torno de algum ponto que havia chamado a atenção naquele dia. Uma vez lidos pelo orientador de estágio, estes relatos eram tematizados com sugestões de leitura de textos, objetivando o

desenvolvimento de reflexões sobre a escola pautadas e consistentes, as quais foram apresentadas em relatórios de estágio. Alguns relatos diários foram publicados no blog "Baobá do Cerrado"[15],que tem servido como diário eletrônico *online* do projeto. As ações também foram documentadas em fotos e vídeos, material amplamente utilizado em relatórios dos estagiários e pibidianos.

A experiência foi um desafio do ponto de vista da formação docente porque se tratava de constituir contextos em que os próprios licenciando precisariam ser "reeducados" para a temática das relações raciais, já que os mesmos não viveram em suas trajetórias de alunos da Educação Básica situações nos moldes que foram propostos pelo projeto. Por conseguinte, como foi possível observar, cada passo do projeto, pensado coletivamente, constitui-se como espaço significativo de reflexão seja sobre o *porquê*, seja sobre o *como* ensinar para todos os membros da equipe.

É possível considerar que a problemática da educação étnico-racial pode ser um caminho frutífero para se equacionar o distanciamento entre os eventos do passado e questões do presente, princípio fundamental para a História como disciplina escolar em seu papel de desenvolvimento do pensamento histórico. Tal princípio teórico-metodológico possibilita que se ressalte as especificidades do conhecimento histórico em relação à Antropologia, à Sociologia e outras Ciências Humanas, e, simultaneamente,se questione, na teoria e na prática docente, a função original do ensino de História de disciplinar o cidadão temente à Deus e à Pátria, possibilitando que os alunos da Educação Básica e os licenciandos perspectivem historicamente essas questões e reinventem tradições.

Ressalte-se, por último, que, para todos os membros da equipe ficou claro, em diferentes sentidos, que a entrada dos atores afro-ameríndios em nossos currículos escolares, obriga-nos a transformar os objetivos e as práticas do ensino de História. O enfrentamento das questões relacionadas à formação de professores também vem exacerbando a demanda revisão urgente dos currículos e das formas de ensinar nos cursos de licenciatura em História, uma vez que as estruturas pouco integradas vêm se tornando demasiado anacrônicas em atender aos saberes sujeitados de que nos falou Foucault nos anos 1970.

Referências bibliográficas

[15]www.http://baobadocerrado.blogspot.com

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O que é disciplina escolar?* In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009 (capítulo I – pp. 31 a 56).

CAIMI, Flavia. *Novas conversas e antigas controvérias*: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. in: **Conversas e controvérsias:** o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

CASTILLO, Jesús Domínguez. *A solução de problemas nos Estudos Sociais*. In: Pozo, Juan Ignácio. **A solução de problemas** - aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp. 103 a 139).

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares*: reflexões sobre um campo de pesquisa.**Teoria &Educação,** 2 (1990): 177-229.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FLORESTAN, Fernandes. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: DIFEL, 1972

GABRIEL, Carmen Teresa. *Um objeto de ensino chamado História*: a disciplina de História nas tramas da didatização. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003 (tese de doutoramento).

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte. Autêntica: 2008.

GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos**.** 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IGLÉSIAS, F.J.M. *Reflexiones sobre el uso de una metodologia investigativa en la ensenãnza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescência.* In: **Investigácion en la Escuela**,nº 2, 1987.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MARSON, Adalberto. *Reflexões sobre o procedimento histórico*. In: Silva, Marcos (org) **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1985.

MONIOT, Henri. **Didactique de l'histoire**. Paris: Nathan Pedagogie, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria & PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
MUN

TOLEDO, Maria Ap. Leopoldino Tursi. *Continuidades e permanências pedagógicas*: o tradicional no ensino de História, no quadro das tendências historiográficas. In: TOLEDO, Maria Ap. Leopoldino Tursi (org). **Didática do ensino de História**. Maringa: EDUEM, 2012 (pp. 13-34).

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais**: princípios básicos. In: Revista Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

PEREIRA,Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?* Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei nº 10.639. In: **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho 2008, p. 21-43.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 26/12/2014

Aprovado em: 20/01/2015