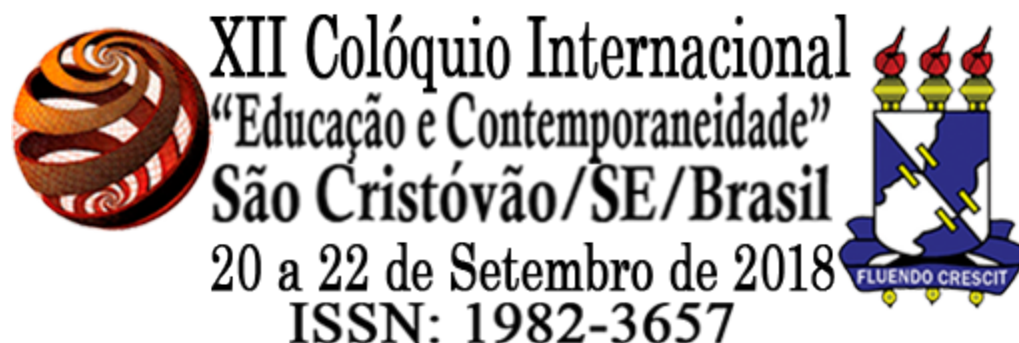




Recebido em:
04/08/2017
Aprovado em:
05/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

ENSINO DE HISTÓRIA, CULTURA E DIVERSIDADE: O LOCAL COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ANDRÉIA TEIXEIRA DOS SANTOS
JOSIMARI VITURINO SANTOS
ANA SÍLVIA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA

EIXO: 19. EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Resumo: O Ensino de História passou por mudanças com relação a seus objetivos e finalidades, práticas, materiais didáticos e na própria formação docente, o que possibilitou que novas abordagens, a exemplo da história local e das relações étnico-raciais pudessem ser inseridas como eixos de discussão já no ensino fundamental. O presente texto busca destacar, dentro desse contexto de reflexão/renovação de temas e práticas relacionadas ao Ensino de História, como o estudo do local pode ser trabalhado de forma educativa no ensino fundamental. A História Local e a perspectiva das relações étnico-raciais nortearão este trabalho, servindo como exemplo de como o Ensino de História pode, por meio de ações pedagógicas, auxiliar na construção de uma sociedade menos discriminatória com relação aos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História. História Local. Relações Étnico-Raciais.

Abstract: History teaching has undergone changes in relation to its objectives and purposes, practices, didactic materials and in the teaching formation itself, which made possible that new approaches, such as local history and ethnic-racial relations could be inserted as axes Discussion in elementary school. The present text seeks to highlight, within this context of reflection / renewal of themes and practices related to Teaching History, how the study of the place can be worked in an educational way in elementary school. Local History and the perspective of ethnic-racial relations will guide this work, serving as an example of how the Teaching of History can, through pedagogical actions, help in the construction of a society less discriminatory with regard to Africans, Afro-Brazilians and indigenous people.

Keywords: History Teaching. Local History. Ethnic-Racial Relations.

HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Elza Nadai[i] situa o surgimento da História como disciplina escolar na França de meados do século XIX, onde havia uma movimentação acerca da laicização da sociedade e a constituição das sociedades modernas. Era uma história marcada pela genealogia da nação e pelo estado da mudança como suportes do discurso recém-instituído. Tal movimento acabou unificando duas tradições do século XVIII (discurso enciclopédico e elaboração metodológica), que foram remodeladas pela adoção do método científico, alinhado a uma concepção positivista, que utilizava a linguagem das ciências naturais.

Assim, a história ganhou um novo sentido. ligado à ideia de progresso da humanidade e que deveria ser estudada

com base em fontes (documentos e monumentos) que fizessem uma reconstituição exata do passado. A partir daí a História passou a ter seu campo e seu método, funcionando como uma árvore genealógica das nações europeias e da civilização que as compõe.

Ainda de acordo com Nadai, no Brasil, seguindo o ritmo europeu, a história como matéria surgiu imbuída dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, e teve grande influência do pensamento liberal francês. O Colégio Pedro II foi a primeira instituição onde foram inseridos os estudos históricos no currículo. O eurocentrismo e as noções de civilização e progresso eram marcas da disciplina, e também da pesquisa histórica.

O ensino era baseado em traduções e obras originais francesas, e era focado na Europa Ocidental, que era apresentada como a verdadeira História da civilização. A história da pátria era vista como um apêndice da História universal e ministrada apenas nos últimos anos do então chamado ginásio. O número de aulas era reduzido e se restringia à divulgação de biografias de homens ilustres, datas e batalhas.

Com a chegada do regime republicano, a identificação com a história europeia se tornou maior, além da preocupação em constituir a ideia de nacionalidade e a formação da nação. O ensino de História era voltado para moral e cívica, para as biografias de grandes nomes e notícias históricas sobre a organização política do país. A cronologia era política, começando com os descobrimentos de portugueses e espanhóis até chegar à República.

Para Nadai, a História enquanto disciplina educativa ocupou um lugar “que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da sociedade brasileira” [ii]. Buscava-se criar uma ideia de nação que conjugava as colaborações de europeus, africanos e indígenas, sem enfatizar o processo de dominação do branco colonizador sobre os demais grupos. Conflito e violência não eram abordados, e junto com essa perspectiva criou-se o que Pinsky[iii] classifica como o mito da união nacional, uma vez que se destacava um país que não existia na realidade, mascarando as desigualdades, a dominação das oligarquias e a não existência de uma democracia do ponto de vista social e racial.

Esta visão centrada no patriotismo, apesar de ter sido bastante criticada no decorrer das primeiras décadas do século XX, acabou se confirmando nos anos 1930, com o surgimento do Ministério da Educação. Circe Bittencourt[iv] afirma que nesse período houve a consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias, apesar da história nacional ainda continuar em posição secundária com relação à História Geral.

Selva Guimarães[v] expõe que as reformas de ensino de 1931 e 1942 estabeleceram algumas diretrizes metodológicas quanto ao ensino de História, reafirmando o estudo da História universal e dividindo a do Brasil em dois blocos (um que ia até a independência e o segundo começando do Primeiro Reinado até aquele momento – Estado Novo). Segundo a autora, a influência europeia era predominante tanto nos currículos como nos cursos superiores de História.

Nos anos seguintes, a influência norte-americana se fez presente no Brasil e na América Latina como um todo, trazendo como reflexo educacional a introdução da disciplina Estudos Sociais. Entre os anos 50 e 60 a disciplina se consolidou, chegando a se tornar obrigatória no ensino primário e optativa no médio.

Com a ditadura militar iniciada em 1964, os Estudos Sociais ganharam ainda mais importância e o Ensino de História passou a sofrer um rígido controle, servindo inclusive como pretexto para perseguição política. Foram criados nesse período os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, a fim de formar professores para ministrar as disciplinas de História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica, sendo essas duas últimas disciplinas, criadas para atender aos interesses dos militares, difundindo valores em consonância com a ideologia do regime. Nesse período, segundo a autora:

“(…) há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do homem que melhor serve aos interesses do Estado e da nação”. [vi]

À História, foi negado o status de disciplina autônoma, chegando a ser excluída do currículo no ensino primário, sendo obrigatória apenas no segundo grau. Os militares preocupavam-se com o esvaziamento do sentido crítico e contestador que permeia a disciplina, buscando torná-la um veículo de formação do chamado espírito cívico.

Na década de 1980 houve diálogo com professores da educação básica e superior sobre as mudanças no ensino de história. Pesquisas em História e educação foram ampliadas, bem como a produção de material de uso acadêmico e livros didáticos e paradidáticos. Assim, História e Geografia foram recolocadas nos currículos desde os primeiros anos do ensino fundamental, ao passo que surgiram novas propostas curriculares, com sugestões quanto a conteúdos, métodos e estratégias, aspecto este que foi bastante característico dos anos 1990 onde, de acordo com Selva Guimarães, “as propostas apresentavam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental[vii]”.

O processo de transformação na educação brasileira após a redemocratização tem como marcos fundamentais a Constituição de 1988; a exclusão das disciplinas de EMC, Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), OSPB e Estudos Sociais; a exclusão dos cursos de licenciatura curta; a inclusão dos estudos históricos a partir das séries iniciais do fundamental; o processo de avaliação dos livros didáticos (O hoje chamado Programa Nacional do Livro Didático - PNLD); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998).

De acordo com Circe Bittencourt[viii], estas propostas que surgiram a partir do final dos anos 1980, focaram em preocupações com relação aos textos curriculares, à implementação de um currículo que tivesse legitimidade diante dos professores que, a partir de então teriam maior autonomia no trabalho pedagógico, à apresentação de pressupostos teórico-metodológicos, numa fundamentação pedagógica centrada no construtivismo, onde o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem, possuindo conhecimentos prévios sobre objetos de estudos históricos obtidos por meio de suas experiências cotidianas.

Desde as séries iniciais, os alunos em contato com o conhecimento histórico estariam sendo instruídos para além da história dos grandes heróis e personagens. Os PCNs preconizam conceitos como cultura, organização social e do trabalho, noções de tempo e espaço histórico, saindo da perspectiva restrita ao tempo cronológico.

Tanto a LDB[ix] quanto os PCNs[x] direcionaram o ensino de História para uma compreensão de que a escola é um lugar de extrema importância quanto à produção e transmissão de saberes históricos. Os dois documentos enfatizam a necessidade de que exista uma base comum e uma parte diversificada, que seria preenchida com as especificidades de cada região, local, economia ou público. Enfatizam também a necessidade de compreensão da existência de uma diversidade de culturas e etnias e de que estas devem ser conhecidas e respeitadas.

Além dos documentos acima citados, nos anos 2000 tivemos alterações importantes como as Leis 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e a Lei 11.645/08, que abordam o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e da cultura indígena. Tais dispositivos modificaram a LDB e foram inseridos na política educacional brasileira após anos de luta de movimentos sociais por políticas públicas, diretrizes e ações afirmativas. Foram traçadas metas a fim de enfrentar as práticas discriminatórias existentes no cotidiano do qual a escola está inserida. Por meio dessas medidas se buscou reverter os efeitos de séculos de racismo mascarados pelo mito da democracia racial.

Com relação ao estudo do local, Circe Bittencourt afirma que, a partir das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 houve o interesse em substituir a organização em círculos concêntricos por uma concepção de história local ou do lugar, onde se buscava estabelecer relações entre a experiência vivida pelos alunos e a história nacional, regional ou mundial em todas as séries do ensino fundamental[xi].

A proposta seria fundamentada numa história do cotidiano e teria como objetivo inserir as ações de pessoas comuns na configuração histórica, fazendo com que os alunos identifiquem a si, a seus familiares, amigos e demais indivíduos como sujeitos históricos. Assim, a história estaria cumprindo o seu papel de orientar os indivíduos de forma que eles se compreendam como participantes e se orientem no tempo.

Apesar de tantas transformações ao longo do tempo, ainda há o predomínio dos cânones nas salas de aula Brasil afora, conforme comprova Maria Auxiliadora Schmidt em seus estudos[xii]. Apesar de vários avanços

historiográficos e metodológicos, e também alterações curriculares, percebe-se que a perspectiva eurocêntrica, em especial o modelo francês, ainda não foi afastada do cotidiano de nossos alunos e professores. Tentativas de mudança como a elaboração da primeira proposta para o currículo de História na Base Nacional comum foram duramente criticadas em sua tentativa de “descolonizar” o conhecimento que seria repassado aos alunos.

Assim como há dificuldade em implantar uma base curricular comum, o estudo do local e do cotidiano, destacado tanto na LDB e quanto PCNs ainda parece ser algo difícil de pôr em prática em alguns lugares do Brasil. Na seção seguinte destacaremos a importância e também as dificuldades de se estudar a história local.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: IDENTIDADES EM (RE)CONSTRUÇÃO

Os saberes históricos envolvem questões referentes à memória, identidade e a sensação de pertencimento dos indivíduos. Por meio deles, os indivíduos conhecem as ações humanas ao longo do tempo, e como estas ações influenciaram e influenciam a sociedade em que eles vivem. No entanto, é importante ressaltar que esses saberes históricos não se produzem exclusivamente no ambiente escolar, sendo perpassados pelas vivências e lugares onde os alunos residem ou transitam. Assim, é importante que os educadores pensem em qual seria o papel da História na formação dos indivíduos, e como ela pode ser apreendida como algo significativo, adquirindo relevância para a sociedade.

Para Selva Guimarães[xiii], o ensino fundamental torna-se um importante ponto de partida para o início dessa aprendizagem histórica significativa, uma vez que, durante muito tempo foi um espaço onde se reproduziu uma determinada memória e uma história permeada por preconceitos, equívocos e silêncios. Havia um interesse estatal e das elites brasileiras em controlar a forma como o conhecimento histórico era reproduzido. Como muitos estudantes só concluíam o ensino fundamental era importante que neles fossem incutidas determinadas visões e atitudes.

Com o passar do tempo houve uma série de mudanças do ponto de vista dos objetivos e finalidades da disciplina, dos currículos e práticas educativas, dos livros e demais materiais didáticos e na própria formação docente, possibilitando que novas abordagens, a exemplo da história local e das relações étnico-raciais fossem inseridas como eixos de discussão já no ensino fundamental.

Maria Auxiliadora Schmidt, ao trabalhar com os PCNs afirma que existem alguns entendimentos sobre a aprendizagem histórica, que enfatizam a importância do estudo do local:

O primeiro entendimento da aprendizagem histórica sugerido no documento dos PCNs enfatiza as formas pelas quais jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como pelo convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial, e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que “os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História” (...), e agregam às suas vivências informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula, indicando um segundo entendimento, de que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque “o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. [xiv]

Quanto à inserção da história local no ensino fundamental, Selva Guimarães a aborda como possibilidade de trabalho educativo ao mesmo tempo em que apresenta as dificuldades e problemas que podem se apresentar ao longo do percurso. A autora afirma que “(...) podemos refletir sobre as experiências vividas no passado e no presente, no local, na região, no país; podemos organizá-las, registrá-las, reconstruí-las, de forma que elas não se percam e passem a fazer parte da nossa cultura, das nossas tradições”. [xv] As aulas e demais momentos dentro da escola devem, portanto, contemplar as especificidades do lugar de vivência dos discentes e docentes, fazendo constante articulação entre os conhecimentos gerais e específicos.

Dentre as dificuldades mencionadas pela autora para se trabalhar com o local estão a fragmentação rígida de espaços e temas, que atrapalham o estabelecimento das conexões entre os diversos níveis (local, regional, nacional, por exemplo); as fontes, que em geral são produzidas por órgãos pertencentes ao poder público e, por isso, podem direcionar o olhar para um determinado tipo de memória (oficial ou das elites); e a pouca atenção da historiografia a esta perspectiva.

Além disso, num contexto de globalização, onde, como afirma Bauman, as identidades são líquidas, é um desafio estabelecer as relações entre local/global em sala de aula[xvi]. Para superar a barreira da globalização, Selva Guimarães resgata, por meio da fala de Traveria, estudioso espanhol, a importância de se construir identidades sociais abertas, não excludentes e que sejam capazes de dialogar com as demais, o que possibilita a integração entre elas. A autora ainda afirma que:

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir saberes e práticas que enfrentem os problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e desigualdade social que marcam as nossas escolas. Nesse sentido, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração.[xvii]

Assim, podemos perceber que o local e o cotidiano podem e devem ser problematizados/tematizados e explorados em sala de aula, tanto na inserção dos conteúdos quanto por meio de projetos pedagógicos. O ensino de história deve ser constituído por este diálogo com a experiência cotidiana do aluno, valorizando aspectos como as memórias dos indivíduos, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas e hábitos.

Para que haja esta reflexão sobre a importância do local, é preciso a percepção de que a formação da consciência histórica dos alunos não se dá apenas na escola, o que requer uma relação constante com o tempo e espaço em que eles estão inseridos. O meio em que eles vivem está cercado por marcas do tempo presente e do passado, sejam elas monumentos, imagens, manifestações folclóricas, festas, tradições, modos de fazer, etc., que ajudam na compreensão do ontem e do hoje. Ou seja, o local é um lugar de memória e, portanto, rico de possibilidades de trabalho pedagógico as quais os professores devem perceber, registrar, transmitir e divulgar. Para Daniel Prado e Sabrina Macedo:

“(...) a fim de que o ensino veiculado na instituição escolar se torne significativo e por isso prazeroso, para que os/as educandos/as se comprometam com sua formação, é preciso que a escola e o/a educador/a levem em conta essa bagagem de saberes e experiências que se forma nos espaços extra-escolares. O saber adquirido no cotidiano, (...), necessita ser incorporado ao processo de ensino-aprendizagem, e o educando/a precisa ser encarado/a como alguém que já traz consigo uma carga de conhecimento, que não deve ser ignorado e descartado.”[xviii]

Selva Guimarães indica alternativas para escapar das “armadilhas” que podem se apresentar quando o professor se propõe a trabalhar com história local. Ela utiliza o raciocínio de Samuel[xix] para indicar que uma dessas alternativas é escolher como ponto de partida algum elemento da vida, que seja limitado no tempo e no espaço, e que este elemento seja utilizado como janela para o mundo. A tecnologia disponível para os alunos pode ser colocada à serviço da aprendizagem, como forma de estabelecer as devidas conexões entre o local, o regional, nacional e o global. Tal fragmentação pode ser evitada ainda por meio da utilização de temas que permitam uma análise de várias dimensões da realidade, como por exemplo, os problemas ambientais.

Para fugir de uma memória oficial ou das elites, a autora sugere a utilização de diversos tipos de fontes, a exemplo das fontes orais, dos tipos de moradia, das manifestações religiosas e folclóricas, etc. É importante selecionar as fontes, as linguagens, as estratégias e as metodologias que serão utilizadas, tendo o professor uma visão crítica diante dessas fontes.

Selva Guimarães apresenta como sugestões de trabalho a história oral, que permite que os estudos escapem dos “silêncios” dos documentos oficiais, produzindo novas narrativas e resgatando memórias até então esquecidas; e

os estudos do meio, uma metodologia que favorece o trabalho de pesquisa em parceria com outras áreas, em especial a Geografia, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à investigação histórica. Ambas as sugestões dadas pela autora requerem planejamento e envolvimento de toda a comunidade escolar, com prévia definição dos passos a serem seguidos.

Em meio à (re)construção de memórias e identidades, podemos incluir a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que nosso país foi construído a partir de um profundo processo de miscigenação. O processo de construção de uma identidade nacional liderado pelo Estado e ajudado pela historiografia, forjou a chamada democracia racial, silenciando todo o processo de violência e marginalização pelo qual as populações africanas e indígenas sofreram. Nas últimas décadas, após muita luta por parte de movimentos sociais organizados alguns passos foram dados no que se refere à reparação e reconhecimento da contribuição desses dois grupos na formação da cultura brasileira e toda sua diversidade.

ENCONTRO DE PERSPECTIVAS: O LOCAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Vimos que a História enquanto disciplina surgiu ancorada em uma perspectiva eurocêntrica. Os temas de estudo em geral partem de marcos europeus para se pensar a história mundial. Isso acabou, segundo Karla Vargas[xx], inviabilizando narrativas, culturas, grupos sociais e até mesmo lugares ao longo do tempo. No caso do Brasil, dentre esses grupos inviabilizados estão os africanos e os indígenas, que tiveram suas histórias desfiguradas tanto pela ignorância quanto pelo desinteresse em trazê-los à tona.

Para Selva Guimarães, o processo de colonização trouxe uma valorização do padrão europeu em detrimento dos indígenas e africanos, e ideias de superioridade da raça branca que resultou na produção de uma cultura racista e excludente. A autora, ao destacar este ponto, aborda a importância do ensino de História no combate a esta visão eurocêntrica e racista:

“Refletir sobre esse tema e as repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem em História no ensino fundamental (...) representa uma possibilidade de combater o etnocentrismo europeu, o europocentrismo “tão arraigado no ensino de História”. Significa também debater e repensar alguns dos elementos constitutivos da educação e do ensino de História, tais como a historiografia (...), currículos, identidades e culturas (...), livros e materiais didáticos, a formação de professores (...), os saberes históricos escolares, metodologias de ensino (...) e avaliações.”[xxi]

A partir do raciocínio de Selva Guimarães podemos compreender que todos estes elementos pedagógicos acima citados são perpassados por ideias e valores que podem contribuir para atenuar ou para reforçar os estereótipos equivocados e as práticas racistas. Essa perspectiva é enfatizada por Karla Andrezza Vargas[xxii] em sua dissertação de mestrado. A autora questiona se a Lei 10.639/03 não estaria orientada sob o que ela denomina de ideais coloniais, e se o ensino de História acaba reforçando essa visão racista e colonizadora. Como solução a este problema, a autora indica uma saída decolonial, ou seja, a utilização de perspectivas não europeias para se entender a história do país e desfazer os equívocos já naturalizados como história oficial.

Para Karla Andrezza Vargas, com a Lei 10.639/03, “O Estado recoloca a temática racial com o objetivo de promover uma alteração positiva na realidade vivenciada pelas populações de origem africana, buscando reverter danos e feitos de séculos de preconceito, de opressão e de racismo.”[xxiii] É importante ressaltar que esta lei, bem como as políticas afirmativas dela decorrentes são fruto da ação contínua de grupos sociais que visam resgatar sua etnicidade e memória lutando contra a exclusão, a marginalização e o preconceito com o qual os africanos e afrodescendentes ainda são tratados.

A lei 10.639/03 serve como um marco, e a partir dela se observam os limites, possibilidades e desafios quanto ao debate das relações étnico-raciais. Ela, ao lado da lei 11.645/08, que incluiu o estudo das populações indígenas, reconhece a pluralidade cultural dos sujeitos históricos que constituíram o Brasil, e cria condições de convivência no ambiente escolar, buscando evitar que estudantes sejam discriminados devido a sua ancestralidade.

Selva Guimarães ressalta que uma legislação antirracista por si só não eliminará o racismo do país, mas é um importante meio de luta pela igualdade de direitos. Nesse sentido, a educação escolar se torna crucial na promoção de valores ligados a uma sociedade voltada para a igualdade de direitos, cidadania, liberdade e dignidade humana. Mas, para que essa promoção ocorra de forma efetiva, é preciso reescrever a história de negros e indígenas, mudando a forma como estes são tratados no cotidiano escolar (desde o material didático até as práticas docentes), e rever a formação dos professores e dos currículos na educação básica[xxiv].

Uma forma de complementar o aparato legal e os materiais didáticos disponibilizados nas escolas com relação às relações étnico-raciais é a utilização da história local como forma de que os alunos identifiquem dentro do seu espaço de vivência, elementos que estejam ligados à cultura africana, afro-brasileira e indígena. Assim, os alunos podem perceber a importância destas contribuições culturais, superando as visões racistas trazidas pela história oficial.

Para Karla Vargas, “Para a dinâmica pedagógica, a História local é terreno propício para que estudantes signifiquem os processos históricos, lidem com as temporalidades e percebam a construção das narrativas. É imperativo que o ensino de História esteja alinhado à vivência e a experiência dos sujeitos” [xxv].

Ao estudar o Maciço do Morro da Cruz, localizado em Florianópolis, usando uma perspectiva decolonial, a autora conseguiu desenvolver em seus alunos uma consciência histórica de que no morro não era apenas lugar de preto, ou um lugar violento, e sim um lugar que apresenta tradições, sociabilidades, expressões de resistência, conflitos, religiosidade, etc. Por meio das histórias de vida de membros da comunidade, transformadas em um livro de memórias, a autora buscou mostrar que as narrativas comuns aos programas policiais não se adequavam totalmente ao morro.

Outro projeto que utiliza a História local e as relações étnico-raciais é o “Consciência em Movimento”, da Escola Quilombola Gilberto Amado, localizada no município de Estância/Sergipe. A comunidade onde a escola está inserida recebeu da Fundação Palmares o título de remanescente quilombola no ano de 2012, e desde então, uma série de ações têm sido feitas para que haja uma maior identificação da comunidade com a vivência do negro, numa espécie de resgate da memória do bairro. Este ano o projeto enfatizou a história e saberes dos moradores do bairro, e os alunos, por meio de entrevistas e visitas a locais históricos e a lideranças comunitárias. Conseguiram traçar um panorama dos elementos culturais do bairro, desde a prática da pescaria como fonte de renda, passando pela produção dos famosos barcos de fogo e busca-pés e pela história dos vários grupos folclóricos existentes no bairro.

A partir destes dois exemplos pode-se perceber como as duas temáticas se entrecruzam e como podem ser importantes para a resignificação da memória e da identidade dos alunos. Resgatar experiências faz com que sejam estabelecidas relações entre os participantes da pesquisa, o que gera o despertar do sentimento de pertencimento e a ideia de protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a superação das deficiências no ensino de História, no que se refere ao estudo do local e das relações étnico-raciais, é essencial a compreensão do público alvo e da forma como este entende a História. Os conhecimentos prévios/experiências de vida devem ser utilizados como pontos de partida para as intervenções pedagógicas dos professores de História. Apresentar os elementos constituintes do conhecimento histórico: fontes, temporalidades, sujeitos históricos, etc. é de fundamental importância no processo de familiarização do aluno com a disciplina.

É importante mostrar ao aluno que ele tem uma história e que existem fontes que mostram essa existência histórica. Mostrar que ele faz parte de uma rede de identidades (individual, familiar, comunitária, nacional, global). Estudar História é construir uma identidade, e nesse sentido, projetos como os acima citados nos oferecem importantes contribuições, uma vez que entendem o ambiente escolar como *locus* para o desenvolvimento do aprendizado histórico e, conseqüentemente, da consciência histórica. A partir do olhar dos grupos marginalizados, se percebe a pluralidade, o cotidiano e a resistência, e com isso, podemos superar os currículos eurocentrados que ainda temos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Fazer e ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. p. 26.

_____. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, set. 92/ ago. 93.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. IN: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

PRADO, Daniel P. e MACEDO, Sabrina M. Reflexões acerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica. IN: Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, n. 6, ago. 2013. p. 1197-1210.

RÜSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. Dossiê Ensino de História. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta IN: XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH: Fortaleza, 2009.

VARGAS, Karla Andrezza V. Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação de Mestrado. PROFHISTÓRIA/UDESC, 2016.

Legislação

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Acesso em 20 dez. 2016.

Lei 9.394/96. Acesso em 20 dez. 2016.

Lei 10.639/03 Acesso em 20 dez. 2016.

Lei 10.645/08 Acesso em 20 dez. 2016.

[1] NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, set. 92/ ago. 93.

[2] _____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, set. 92/ ago. 93. p. 149

- [3] PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. IN: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.
- [4] BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [5] GUIMARÃES, Selva. Fazer e ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- [6] GUIMARÃES, Selva. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993. p. 61.
- [7] GUIMARÃES, Selva. Fazer e ensinar História. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. p. 26.
- [8] BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [9] Lei 9.394/96. Acesso em 20 dez. 2016.
- [10] MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Acesso em 20 dez. 2016.
- [11] BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [12] Como exemplo, podemos citar SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. Dossiê Ensino de História. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.
- [13] GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.
- [14] SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? IN: XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH: Fortaleza, 2009. p.38
- [15] GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012. p. 237.
- [16] GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.
- [17] GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012. p. 241.
- [18] PRADO, Daniel P. e MACEDO, Sabrina M. Reflexões acerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica. IN: Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, n. 6, ago. 2013. p. 1197-1210.
- [19] SAMUEL (1989) apud GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.
- [20] VARGAS, Karla Andreza V. Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação de Mestrado. PROFHISTÓRIA/UDESC, 2016.
- [21] GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.
- [22] VARGAS, Karla Andreza V. Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação de Mestrado. PROFHISTÓRIA/UDESC, 2016.
- [23] VARGAS, Karla Andreza V. Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação de Mestrado.

PROFHISTÓRIA/UDESC, 2016. p. 24

[24]GUIMARÃES, Selva. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ªed. rev. eampl. Campinas: Papirus, 2012.

[25]VARGAS, Karla Andrezza V. Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Dissertação de Mestrado. PROFHISTÓRIA/UDESC, 2016. p. 28