



1 - Podemos dizer que o ensino da História no Brasil foi pauta do, até os anos 1980, pela perspectiva da história dos heróis e dos grandes fatos; bem como a leitura do país em termos da "democracia racial" (FREYRE, 2000). A década de 1930 foi importante para a construção de uma identidade nacional mista, onde as três raças (o negro, o europeu e o indígena) marcavam a mestiçagem como elemento articulador e definidor do ser brasileiro.

As narrativas em torno da mestiçagem e sua discussão revelam uma polarização que salienta a identidade nacional em dois pontos: a mestiçagem como origem do "brasileiro", cujos problemas sociais não devem ser confundidos com o racismo e, por outro lado, a concepção de que a sociedade brasileira é multicultural, com identidades essencializadas e atemporais (MATOS, 2003). Dessa forma, pensar o papel da História como disciplina a ser ensinada tem adquirido novos contornos para pensarmos o que significa ser brasileiro e qual identidade - entendida como elemento de coesão social - temos nos dias atuais.

Nos anos 1980, os estudos históricos ganharam novo fôlego graças a criação de programas de Pós-Graduação nas universidades, bem como o andamento do processo de redemocratização do país. A perspectiva de ensino tecnicista, pautada na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foi gradualmente sendo substituída por novos caminhos e práticas para a Educação em todas as áreas do saber. Na História, nesse objeto de análise, fica evidente que a mesma pode ser ensinada em todos os níveis de escolarização. Para isso, o papel dos movimentos sociais foi importante na construção de uma nova história a um país que saía de uma ditadura que agravou as desigualdades

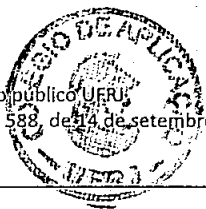


sociais entre negres e brancos (REIS, 2014).

O centenário da abolição (1988) abriu caminhos ao debate sobre o racismo como parte de nossa formação social em várias áreas do conhecimento, sobretudo as Ciências Humanas (BERINO, 2013). O racismo é um problema social que envolve a todos, tanto o agressor quanto o agredido, e deve ser pensado na educação. Cabe ressaltar que o racismo não é um construto ideológico unicamente brasileiro e possui reminiscências no tempo presente que são importantes a compreensão da História. (ALBERTI, 2013; MATTOS, 2003; XAVIER, 2014).

Nos anos 1990, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais consideraram importante repensar a identidade nacional e sua relevância para a sociedade brasileira (BRASIL, 1998). Logo, o papel da identidade no ambiente escolar passa a ser objeto de análise e de disputas. Mas, como pensar a História num país formado por vários grupos? A escola desponta, assim, como um espaço de aprendizagem e de construção de identidades, passando de um lugar que homogeneiza os cidadãos para um espaço de pluralidade cultural. A mestiçagem, usada como meio de justificar a democracia racial, se contrapõe a leitura da pluralidade, ressaltando a diferença como modo de construção das identidades (BERINO, 2013; MAIA, 2017).

Esta modificação do caráter escolar teve avanços com os Parâmetros Curriculares e com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, onde em seu Artigo 26 considera o ensino da História do africano e seus descendentes e, posteriormente, inclui os povos indígenas. Apesar deste avanço, a lei não torna o ensino obrigatório dessas temáticas, o que será realizado - no caso da História da África e de seus descendentes -



com a Lei 10.639/03. Nessa direção, Veura Alberti aponta importantes questões a efetividade da lei no âmbito da escola. De qual negro estamos falando? Qual história queremos contar? Isso remete a importância da educação como meio de compreender "o respeito à dinâmica histórica das identidades socio culturais efetivamente constituídas" (ALBERTI, 2013; MATTOS, 2003). O racismo e a discriminação despertam uma relação superior-inferior entre as pessoas e é um problema a ser pensado na educação como um todo.

Assim, as discussões em torno da identidade nacional brasileira nos oferecem indícios dos avanços e recuos da Lei 10.639/03. Apesar dos avanços em termos de material didático e informações disponíveis na Internet, ainda temos limites a plena aplicação da lei. Um dos desafios remete a pouca formação dos professores da educação básica em história da África, sobretudo entre os de formação mais antiga e/ou mais tempo de docência. Outro desafio vem associado a diversidade das escolas e das formas de ensino-aprendizagem, onde a história da África surge em momentos-chave como a data da abolição, 13 de maio, ou o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Ademais, sendo o currículo escolar um espaço de disputas que envolve vários interesses (ABUD, 1997), ainda são visíveis iniciativas preconceituosas expressas na resistência dos pais quanto as questões étnico-raciais, onde o caso da Escola SESI em Volta Redonda é um dos exemplos. Os avanços em torno da representatividade, do protagonismo negro e do lugar de fala contribuem a discussão das relações étnico-raciais na escola, mas o caminho é longo para a promoção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

2- Sabemos que a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/

108 foram passos importantes para a diminuição da História da África e seus descendentes, bem como os indígenas na educação básica das escolas brasileiras. Pensar as contribuições de negros e indígenas na história nacional nos fazem refletir sobre as relações entre os povos, constituindo um meio de aprendizagem de nossa própria história. As relações com o mundo atlântico e com os povos nativos são um espaço que deve ser discutido e implementado como parte dos currículos e programas disciplinares dos cursos de História com a finalidade de pensar as diversas experiências do ser negro e ser índio no Brasil (SILVA, 2009).

Nesse sentido, pensar o caráter sensível dos temas ligados a raça é uma das preocupações da História. A construção de um caráter positivo do negro é uma resposta ao racismo nas Américas ao longo do tempo em que, no caso brasileiro, teve consequências no âmbito das identidades racializadas como produto da História, onde os usos do passado podem ser instrumentalizados pelas pessoas de forma a gerar conflitos e constrangimentos que, em conjunto, nos encaminharam ao ressentimento (MATTOS, 2003; ABREU, VIANA, 2010; FERRO, 2014).

No que tange a formação inicial e continuada dos docentes na educação básica, é importante ressaltar que o olhar para o passado nos ajuda a melhor compreender (BLOCH, 2001). Num momento em que a escola é vista como espaço de aprendizagem e construção de identidades, a área de História se faz importante e a formação continuada é um meio ~~amp~~ de ajudar o professor em seus dias cotidianos (BARROS; MALACRIADA, 2011; PEREIRA, MARQUES, 2014).

A formação inicial apresenta ao futuro docente os debates acadêmicos e uma série de discussões em torno da educa

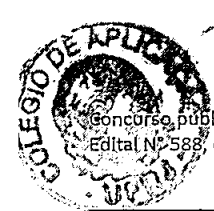


ção. Mas, ao se deparar com as variadas realidades de ensino nas escolas brasileiras, o professor corre o sério risco de se tornar um reproduzidor do conhecimento, não despertando os alunos ao conhecimento crítico, questionador do que é considerado uma verdade sobre o mundo em que vivemos. Essa falta de estímulos leva ao "mal-estar docente" e a consequente reprodução do senso comum (ESTEVES, 1999).

A formação continuada, pensada já no nível escolar, permite a troca de ideias, sugestões pedagógicas e promove o enriquecimento do saber escolar. A escola, vista como um "lôcus de formação docente" deve ser um espaço de diálogo para a articulação dos saberes e a formação de uma "nova cultura ~~de~~ de formação de professores" (DEMAILLY-CHANTRAINE, 1992; NOVOA, 1992; TARDIF, 2000).

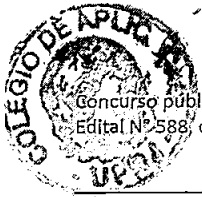
No entanto, as estratégias de formação continuada têm sido problematizadas. No caso das leis 10.639/03 e 11.645/08, os desafios expressam a pouca formação dos profissionais da educação escolar, os quais têm de lidar com baixos salários, a indisciplina discente e atuar em várias unidades e redes de ensino. Além disso, muitos dos professores têm dificuldades no uso dos materiais didáticos e também nos recursos tecnológicos disponíveis para planejar as aulas e torná-las atrativas ao público. Assim, o contexto do trabalho do professor é desconsiderado e a formação continuada não atende de forma satisfatória as demandas do professor e da escola em que atua (CANAU, 2003).

Tal realidade pesa, contribuindo para uma crise de identidade docente (GUIMARÃES, 1993), onde se faz necessária uma aproximação maior entre os saberes produzidos na academia e a realidade escolar com vistas a melhorar a transposição didática dos conteúdos. Contudo, algumas iniciativas



de formação continuada tem exercido papel notável na condução desse diálogo. Um exemplo foi a criação do Mestrado Profissional em História (Prof. História), sob coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com abrangência nacional. Destinada a professores da Educação Básica, o Programa prevê sua especialização na área do ensino de História, conferindo-lhe a titulação de Mestre. Outro exemplo de tal esforço seria o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, onde o contato entre os residentes e os professores orientadores da instituição promoveram o diálogo entre distintas realidades educacionais e a incorporação de novas práticas pedagógicas que visam uma melhor aprendizagem para alunos da educação da rede pública estadual e municipal. O residente se torna Especialista em Educação, com uma Pós-graduação *latu-sensu*.

Podemos inferir que as iniciativas de formação continuada rendem bons frutos a Educação Básica, ainda que seu raio de alcance seja limitado sobretudo nas iniciativas das esferas estadual e municipal. Atualmente, a disarticulação destas estratégias tem sido associadas a crise financeira. Mas, devemos pensar também no quanto a supressão da formação continuada nas escolas reflete um projeto mais amplo de desarticulação e diluição da escola pública. Por isso, é importante pensar o impacto social das leis 10.639/03 e 11.645/08 em termos da discriminação e a exclusão racial serem um problema e um paradoxo em nossa sociedade. Além disso, devemos problematizar as disputas em que a educação nacional está imbricada na construção e legitimação de projetos de sociedade e identidade (MAIA, 2017) levando em conta os projetos sociais em disputa, as relações de poder existentes e a reprodução das desigualdades, bem como o papel da Educação nos



se contexto.

3- Planejamento de atividade didática.

Tema: As diversas maneiras de ver índio no Brasil do século XVIII e XIX.

Público-alvo - Turma de 2º Ano do Ensino Médio.

Duração - 2 (dois) tempos de cinquenta minutos.

Recursos utilizados - quadro branco, caneta, computador, data-show e cópias impressas e caixas de som.

Objetivos:

- Analisar as políticas indigenistas do Brasil no século XVIII e XIX.
- Perceber os conceitos eurocentrismo e etnocentrismo nas relações entre índios e colonizadores.
- Abordar as diversas experiências indígenas
- Pensar a valorização do índio como símbolo da identidade nacional a partir do Romantismo no Brasil.

Rotina da atividade:

Primeiro momento) O professor pergunta o que a turma pensa sobre a história indígena no Brasil Colonial e no Império.

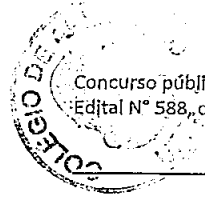
Segundo momento) Abordagem do professor sobre conceitos como eurocêntrico e etnocêntrico ao falarmos dos nativos.

Percepção dos preconceitos contra o indígena.

Terceiro momento) Distribuição de Documento impresso: o Diretório dos Índios (1754) e a Lei de Liberdades (1755), feitas no período pombalino (1750-1777). Leitura dos alunos e exibição de imagens da época.

Quarto momento) Rever a discussão da escravidão indígena no Brasil e o conceito de "guerra justa".

Quinto momento) A vinda da Família Real para o Bra



sib (1808) numa breve contextualização e a política de aldeamentos de D. João VI. Exibição de imagens e cenas da novela "Novo Mundo" para ilustrar as vivências indígenas como soldados, aliados, amigos e inimigos do português.

Seto momento) Abordagem do conceito de "guerra justa" na luta contra os Botocudos no Rio de Janeiro. Reflexão sobre ser índio nesse contexto aliado a observação de pinturas que retratam os Botocudos.

Sétimo momento) Exposição oral do conceito de "guerra justa" no século XIX.

Oitavo momento) Entrega de fragmentos do livro "O Guarani" para a leitura e percepção dos alunos sobre o índio em José de Alencar. Discussão com mediação do professor sobre o Romantismo no Brasil e o papel do índio como símbolo do país. Expor partes do filme "O Guarani" e comparar a percepção do índio no século XVIII e no XIX.

Nono momento) Ouvir a ópera de Carlos Gomes "O Guarani" para percepção do som e de ritmos que poderiam ser associados ao indígena, como o tambor. Fichamento da Aula.

Estratégias - aula expositiva com o uso de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais para compreender o período.

Avaliação - Os alunos deverão se organizar em grupos de três a cinco pessoas e elaborar uma exposição sobre os indígenas no Brasil e suas vivências diversas no século colonial, onde através de imagens e pequenos textos deverão desconstruir o etnocentrismo e pensar a diversidade de culturas e vivências do índio no Brasil envolvendo suas ações no que tange a cultura, ao trabalho e a posse da terra. Os grupos deverão perceber o papel da





resistência indígena e fazer conexões com a situação dos povos indígenas e seus descendentes hoje. A atividade será em cinco pontos, onde critérios como organização das ideias e a clareza de exposição serão considerados para além da criatividade dos trabalhos.