

“JOGANDO VERDE E COLHENDO MADURO”: HISTORIOGRAFIA E SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

JOGANDO VERDE E COLHENDO MADURO”:
HISTORIOGRAPHY AND SCHOOL’S HISTORY KNOWLEDGE
IN HISTORY OF AFRICA AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE

Mauro Cezar Coelho
Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará – UFPA

Correspondência:

Departamento de História
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Pará
Rua Augusto Corrêa, n. 1 – Guamá – Belém – PA 66075-110
E-mails: mauroccoelho@yahoo.com.br wilmacoelho@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo irá discutir uma aparente contradição: a falta de abordagens historiográficas que lidam com a história da África e da Cultura Afro-brasileira e a conformação de uma consciência histórica sobre a formação da nacionalidade, preconceito e discriminação na sociedade brasileira. Nossa intenção é discutir o lugar da historiografia na formação do conhecimento histórico em projetos escolares orientados pela instituição da lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; conhecimento histórico escolar; historiografia.

Abstract

This article will discuss an apparent contradiction: the lack of historiographical approaches in dealing with the history of Africa and Afro-Brazilian Culture and the conformation of a historical consciousness about the formation of nationality, prejudice and discrimination in Brazilian society. Our intention is to discuss the place of historiography in the shaping of school’s history knowledge in projects enforced by the statute nº 10.639/2003.

Keywords: Law 10.639/2003; school’s history knowledge; historiography.

- Lá tem muitos casos de AIDS e muitos jovens morrem e não conseguem chegar à fase adulta, por isso é conhecido como o país jovem. (Aluna da rede pública do Estado do Amapá)

- Lá tem as savanas, a cultura, a pobreza e a política. (Aluna da rede pública do Estado do Amazonas)

- Acho que a força que os africanos têm, por eles serem os mais desprezados no mundo, igual tava passando no Esporte Espetacular, que tá vindo a copa, vai ser na África. Então, os africanos são os mais guerreiros, aqueles que mais lutam, que mais querem conseguir algo na vida. (Aluno da rede pública do Estado do Tocantins)

As falas que servem de epígrafe à reflexão que oferecemos são de autoria de alunos de escolas da rede pública. Recolhidas no ano de 2009, elas dão conta de um saber sobre a África: o *lugar* da miséria, da natureza, da doença e da dificuldade. Elas não se diferenciam da imagem que o senso comum consolidou acerca daquele mundo, por meio das representações formuladas no Ocidente.¹

Lidas isoladamente, as falas sugerem a ausência de intervenções didáticas que abordem a temática africana na Escola. No entanto, elas emergiram no contexto de aplicação da Lei nº. 10.639/03 e testemunham abordagens *eficazes* no trato das questões subjacentes à legislação. Tais falas acompanharam outras, as quais serão consideradas a seguir, que dão conta do alcance do substrato da política educacional implementada.

Cabe considerar, inicialmente, a política educacional a que nos referimos. O Conselho Nacional de Educação considerou que a introdução das temáticas relativas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira tinham por objetivo “a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial”, com o fim de garantir a todos o “respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira”.² A política educacional, então, institui a promoção à crítica ao mito da

¹ Acerca das representações sobre a África ver: OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. *Em Tempo de Histórias*. Brasília, n. 9, 2005, p. 90-114; PIEDADE FILHO, Lúcio de Franciscis dos Reis. O Imperialismo e a representação do Congo em *Tintim* na África. *Revista História em Reflexão*. Dourados, vol. 2 n. 4, 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/300/260>. Acesso em 11 abr 2013; BORGES, Jorgeval Andrade. *Ambígua África, memórias e representações da África Antiga no livro didático: Egito, reinos e impérios africanos*. Vitória da Conquista, 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº. 1/CNE/CP, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso 11 abr 2013; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº. 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 11 abr 2013.

democracia racial, o enfrentamento das manifestações de discriminação e preconceito e uma revisão da autoestima de alunos pardos e negros.

O presente artigo discute uma aparente contradição: a ausência de abordagens historiográficas no trato com a História da África e da Cultura Afro-Brasileira e a conformação de uma consciência histórica acerca da formação da nacionalidade, do preconceito e da discriminação na sociedade brasileira. Nossa intenção é problematizar o lugar da historiografia na conformação do saber histórico escolar em projetos de aplicação da legislação referida.

O artigo se divide em três partes: primeiramente, situaremos a pesquisa; em seguida, abordaremos os resultados alcançados, destacando o estranhamento apontado inicialmente; por fim, problematizaremos a questão colocada, situando alguns dos dilemas do Ensino de História e dos processos de formação de professores de História no tempo presente, como a relação entre o saber historiográfico e o saber histórico escolar.

O argumento que sustentamos a seguir sugere que o engendramento dos caracteres propostos pela legislação, tal como foram desenvolvidos pelas Escolas analisadas, não guardam relação com o conhecimento historiográfico. Os resultados alcançados pelas atividades desenvolvidas por elas, ainda que em consonância com as expectativas da legislação, não resultaram da apropriação do saber historiográfico que lhe é relativo. Eles não espelham um amadurecimento da reflexão sobre as temáticas entre os docentes, mas uma assimilação particular do que consiste a trajetória histórica africana e da cultura afro-brasileira.

A Lei nº. 10.639/03 nas Escolas – perscrutando experiências bem sucedidas³

A inclusão das temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica e, conseqüentemente, nos processos de formação docente não se deu de forma aleatória. Ela correspondeu, em larga medida, aos posicionamentos assumidos a partir do fim do regime de exceção estabelecido em 1964 e participa do conjunto de ações em favor da consolidação do regime democrático. Essa dimensão da legislação pode ser percebida quando consideramos a participação da sociedade civil organi-

³ Alguns dos resultados da pesquisa foram publicados nos seguintes suportes: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas: a Educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN*. Rio de Janeiro, vol. 4, 2012, p. 137-155; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. In: *35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2012, Porto de Galinhas/PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012, vol. 1, p. 1302-1351; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; PINTO, Ivany. “Regional Norte”. In: Nilma Lino Gomes (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: UNESCO\IPEA\MEC, 2012, vol. 1, p. 171-214.

zada, especialmente por meio dos *movimentos negros*, nos processos que culminaram na promulgação da lei em 2003.⁴

Nesse sentido, a legislação significa uma inversão na orientação das políticas educacionais. Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira.

Desde o Império verifica-se a formulação de políticas que encaminhem determinada abordagem sobre o Brasil e sua trajetória.⁵ A despeito desse cenário, nenhuma instância normativa ou operacional do sistema educacional propôs uma alteração na perspectiva a partir da qual a sociedade brasileira era percebida. O mesmo pode ser dito sobre as instâncias legitimadoras. Desde a segunda metade do século XIX, a questão racial se coloca como pauta importante da agenda acadêmica.⁶ Somente a partir da década de 1980, no entanto, tal pauta se concretiza em um debate sobre a presença da discriminação e do preconceito no universo educacional.⁷

Coisa muito diversa ocorreu com os movimentos sociais promotores da legislação em destaque. Os movimentos sociais negros propuseram alterações na educação ofertada.⁸ Por meio de sua atuação, apontou-se que a Escola e os seus instrumentos –

⁴ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158; SANTOS, Sales. Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

⁵ HORTA, José Silvério Baía. *O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Especialmente o capítulo Educação Moral e Cívica: a educação a serviço do Estado. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994; BAUER, Carlos. Intelectuais, livros didáticos e aspectos históricos sobre a Formação da Identidade Nacional: um ensaio sobre a configuração ideológica do Brasil. In: BAUER, Carlos [et al.] *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 15-36.

⁶ Para uma análise sobre a produção relativa ao século XIX, cf. SCHWARCZ, Lilian M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Sobre a produção relativa ao século XX, entre outros trabalhos destacamos HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

⁷ BARCELOS, Luiz C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: n. 23, dez. 1992, p. 37-69; DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996; AQUINO, Julio G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola*. São Paulo: Summus, 1998; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

⁸ Vide nota 5.

o discurso docente, o currículo escolar, os seus procedimentos, a literatura didática – reproduziam preconceitos e estratégias discriminatórias sem atentarem para os desdobramentos maléficis nos processos de formação de crianças e adolescentes⁹.

Não é a sua origem, todavia, o que garante singularidade e importância à legislação em referência, mas a natureza do desafio que coloca para o saber escolar alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos. A inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas¹⁰ constitui um fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparam-se à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante.

A legislação em questão guarda, nesse sentido, um caráter inédito, ao propor a inclusão de agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva e lhes atribuir um novo estatuto. Por meio dela, se pretende não apenas o reconhecimento da participação deste ou daquele grupo, mas o redimensionamento da memória histórica. Ao propor a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, a política educacional encaminha uma revisão do protagonismo europeu e o abandono do princípio segundo o qual a nossa História é pautada pelos processos promovidos pelo Velho Mundo.

Não se trata de mera inclusão de novos conteúdos ao currículo escolar. A inserção desta outra perspectiva exige a consideração dos processos históricos africanos e de outra narrativa sobre a formação da nacionalidade, em substituição àquela consagrada pela tradição. Ela encaminha a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se. Ela projeta, então, uma nova abordagem no trato da trajetória histórica brasileira e, especialmente, dos agentes que a conformam, com o fim último de subverter hierarquias e erradicar preconceitos.¹¹

⁹ Sobre tais desdobramentos, cf. PAIXÃO, Marcelo. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008, especialmente p. 14-41; GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. *Tia, qual é meu desempenho?* percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos do e sociedade negros. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007; FIGUEIRA, Vera. Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, 1990, p. 63-72; MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005; CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

¹⁰ No ano de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645, a qual insere a temática da História Indígena na Educação Básica, a partir de demandas correlatas da sociedade civil organizada. BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 02 fev 2013.

¹¹ Sobre o conceito de narrativa que acionamos cf. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001; RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 2, 2009, p. 163-209.

Fica claro, então, que o alcance do escopo da legislação requer da Escola e dos profissionais que engendram os processos de ensino e aprendizagem novas competências. Em relação aos professores de História, os quais nos interessam particularmente, a nova legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências¹² que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

Foi no intuito de verificar a aplicação da legislação e de sopesar estratégias eficazes na consecução dos seus objetivos que a pesquisa *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº 10.639/03*¹³ emergiu. Coordenada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, abrangeu todo o território nacional, por meio da análise de seis escolas em cada uma das regiões do país, exceção feita pela região Nordeste (a qual, em função do número de estados que a compõem teve doze escolas analisadas).

As escolas foram selecionadas a partir de informações sobre a existência de atividades relacionadas à lei. Dados do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros foram cotejados, de forma a eleger escolas que tivessem incluído o pressuposto legal em seu Projeto Político Pedagógico ou que realizassem atividades regulares voltadas para o seu cumprimento. Na Região Norte foram analisadas escolas em quatro Estados, em função das informações recolhidas: uma escola no Estado do Amapá, duas escolas no Estado do Amazonas, uma escola no Estado do Pará e duas escolas no Estado do Tocantins.

Em tais escolas, as equipes de pesquisadores construíram um conjunto de dados que viabilizassem a análise das experiências em curso. Nesse sentido, as fichas dos alunos, os diários de classe, os registros dos planejamentos acadêmicos e os materiais produzidos pelos professores e alunos foram registrados e analisados. O mesmo foi feito com os livros didáticos de História adotados pelos professores. Estes últimos foram entrevistados, juntamente com professores de todas as outras disciplinas, assim como gestores e coordenadores pedagógicos. Procedeu-se à observação¹⁴ das aulas de

¹² Cf. reflexão sobre as noções de competência e habilidade em PRIMI, Ricardo [et al.]. Habilidades e Competências cognitivas – diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol. 17, n. 2, mai-ago/2001, p. 151-159. A implementação da Lei nº 10.639/03 exige enfrentamentos de várias ordens como pontua GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Mara (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

¹³ Tratou-se de uma pesquisa nacional, coordenada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, financiada pela UNESCO e conduzida pelo Ministério da Educação. Uma síntese dos resultados alcançados encontra-se em GOMES, Nilma Lino. *Op. cit.* 2012.

¹⁴ Sobre etnografia escolar, cf. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

história de uma das turmas (preferencialmente daquela regida pelo professor responsável pela atividade/objeto da pesquisa). O saber escolar, tal como os alunos o aprendiam, foi perscrutado por meio de grupos de discussão, com a participação de alunos de séries e idade diferentes. Os pesquisadores atentaram, ainda, para os momentos de socialização dos alunos, de forma que os horários de entrada, recreio e saída foram objeto de observação e registro.

O Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira

A inclusão das temáticas referidas pela legislação se deu de forma análoga, nas seis escolas pesquisadas. Em que pesem aspectos singulares em cada uma das estratégias adotadas, foi possível estabelecer um padrão relacionado a três aspectos: a proposição e o planejamento, o conhecimento da legislação e das temáticas a ela relacionadas e, por fim, a conformação das estratégias. Vejamos cada um deles.

A trajetória das estratégias nas escolas reitera uma questão apontada anteriormente – a importância da sociedade civil na introdução da presente política educacional. Em três das seis escolas analisadas, a admissão da temática da cultura afro-brasileira se deu em momento anterior à promulgação da legislação. A consolidação das comemorações em torno da Semana da Consciência Negra constitui o fator estimulante. Em todas elas, a trajetória docente participou direta ou indiretamente dos processos de elaboração das atividades – a noção de pertencimento *racial* foi fator condicionante: todos os docentes envolvidos na introdução das atividades nas escolas apontaram a condição *racial* como motivação inicial para a formulação dos projetos.

A proposição dos projetos, portanto, se deu à revelia da ação das instituições normativas e operacionais, mesmo após a promulgação do aparato legal. Foi também a força política dos professores proponentes fator importante para o envolvimento dos corpos docentes, técnico e discente nas atividades previstas. O planejamento de tais atividades, em todas as escolas, se deu a partir da proposição dos professores de História e contou com a participação dos professores de todas as demais disciplinas.

O conhecimento sobre a legislação e sobre as temáticas a ela relacionadas, no entanto, se mostrou inversamente proporcional à participação. Uma pequena parte do corpo docente e técnico afirmou ter conhecimento da legislação e do que ela pretendia. A maior parte dos profissionais das escolas tinha notícia da lei, a partir do que lhes informavam os professores proponentes ou aqueles que atuavam nas escolas há mais tempo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações ÉtnicoRaciais¹⁵ não eram do conhecimento dos professores e do corpo técnico e não pautaram qualquer das atividades analisadas.¹⁶

¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 1/CNE/CP, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 11 fev 2013; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Em todas elas, o modelo das Feiras de Ciências serve de parâmetro para a realização das atividades relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. A temática é trabalhada de formas variadas. Cada turma é responsável por um aspecto da questão, o qual é desenvolvido a partir de uma linguagem: poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Outros tipos de expressão são recorrentes: há apresentações de pratos típicos e, também, concursos de beleza.

Em trabalho esclarecedor, Ana Canen analisou algumas estratégias adotadas por escolas, para o trato da questão multicultural. Nele, apontou os riscos inerentes a perspectivas que, por meio de simplificações das complexidades culturais, encaminham visões em franco descompasso com as políticas de valorização da diversidade. Destacamos, aqui, três dos riscos apontados: folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural. Todos eles apontam para dimensões diferentes do mesmo mal – no afã de valorizarem certa matriz cultural, as atividades promovidas reiteram mitos, aprofundam estereótipos e assumem certas culturas a partir de uma de suas manifestações.¹⁷

As atividades analisadas nas escolas da Região Norte incorrem em alguns dos riscos apontados por Ana Canen. Não obstante, não é nossa intenção analisá-los nesta oportunidade. Destacaremos a seguir, os *discursos*¹⁸ formulados pelos alunos sobre o aprendizado que reconhecem terem vivido por meio daquelas atividades. Nosso objetivo é verificar em que medida tais discursos dão conta de uma consciência histórica – da apreensão de uma perspectiva sobre o passado por meio da qual não somente se percebe o presente, mas, principalmente, se pautam ações no tempo em que se vive.

Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar

Desde há alguns anos, o campo de estudos sobre o Ensino de História aprofunda a reflexão sobre o saber histórico escolar.¹⁹ As contribuições, resultantes de pesqui-

Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>. Acesso em 11 fev 2013.

¹⁶ Em trabalho anterior, analisamos o saber docente em relação à legislação em questão, remetemos o leitor para a aquele trabalho, cf. COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas: a Educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. *Op. Cit.*

¹⁷ Sobre as estratégias adotadas para o enfrentamento das questões relacionadas à legislação, cf. CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

¹⁸ Para apreensão das *operações discursivas* dos estudantes, adotamos as recomendações de BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2010.

¹⁹ Sobre *saber escolar*, cf. VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno CEDES*. Campinas, vol. 19, n. 44, abr/1998, p. 73-84; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 74, abril/2001, p.121-142; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Caderno. Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 333-347;

sas fundamentadas em sólida base empírica, debatem as várias dimensões que tal saber assume para os diversos agentes dos processos educativos brasileiros. Algumas dessas pesquisas perscrutam a percepção docente sobre o saber escolar, enquanto outras analisam as formas pelas quais a literatura didática o dimensiona.²⁰ Todas dão conta da importância do saber historiográfico na sua conformação do saber histórico escolar, sem que, no entanto, ele o esgote.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem uma fonte proveitosa a fim de percebemos como o sistema educacional entende e normatiza o saber histórico escolar. O Ensino da História está vinculado, ali, à apreensão de um conjunto de competências e habilidades concorrentes para a formação de um sujeito crítico: identificação de relações sociais, reconhecimento da diversidade social, desenvolvimento da capacidade de questionamento, domínio da linguagem, valorização do patrimônio sociocultural e das relações democráticas, demarcadas pelo respeito ao outro.²¹ Em certa medida, os parâmetros encaminham como função do saber histórico escolar a conformação de dada consciência histórica.²²

a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.²³

Os parâmetros curriculares encaminham, então, a noção de que o saber histórico escolar não prescinde do saber historiográfico – muito ao contrário, é a partir deste

MONTEIRO, Ana Maria A história ensinada. Algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*. Londrina, vol. 9, 2003, p. 9-35.

²⁰CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 209-226; COELHO, Mauro Cezar. *Op. cit.* 2009.

²¹ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 43.

²² Sobre a reflexão acerca da formação da consciência histórica e seus desdobramentos no universo escolar cf. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 297-308; CARDOSO, Oldimar. *Op. cit.*; PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*. Campinas, vol. 21, n. 2, 2010, p. 163-183; CONCEICAO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, n. 62, 2011, p. 173-191; MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 42, 2011, p. 43-58; ROIZ, Diogo da Silva. *Os caminhos (da escrita) da História e os descaminhos de seu ensino: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Curitiba: Appris, 2011.

²³ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Op. cit.*, 1998, p. 45.

último que aquele se conforma e se potencializa no encaminhamento de competências e habilidades engendradas por meio da reflexão e da problematização do passado. Vale considerar, nesse sentido, o saber histórico escolar veiculado pela literatura didática.

Em análise anterior, acerca da representação do indígena em livros didáticos, Mauro Cezar Coelho aponta como ela guarda estreita relação com o lugar delegado ao *Índio* pela historiografia brasileira. A personificação do indígena como vítima das ações alheias (fossem elas europeias ou *brasileiras*), como constituintes de sociedades presas ao passado e sem qualquer vinculação com o presente, conhece raízes profundas na historiografia, desde a sua gênese no século XIX.²⁴ Em relação à literatura didática, o autor reconheceu os mesmos vícios apontados por Manuela Carneiro da Cunha em relação à historiografia:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura 'politicamente correta' foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos.²⁵

Em que pese a apropriação dos avanços recentes da historiografia, especialmente quando considerado o campo da História Indígena e do Indigenismo, os livros didáticos permanecem representando os indígenas como grupos sociais vinculados ao passado – daí sua restrição ao passado colonial e o seu desaparecimento dos conteúdos relativos aos períodos posteriores – e sem qualquer participação nos processos históricos subsequentes. Mas, não só, pelas mesmas razões apontadas por Manuela Carneiro da Cunha, a literatura didática representa os povos indígenas como vítimas de um processo histórico do qual não participam senão na condição de objeto da ação de outrem.²⁶

A introdução dos conteúdos relativos à História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos apresentam, diante de tais questões, um espaço profícuo para a reflexão sobre o saber histórico escolar e sua relação com o saber historiográfico. A reflexão sobre a África, por parte dos historiadores brasileiros é recente. Os estudos sobre os processos históricos ocorridos naquele continente têm se avolumado entre nós. Não obstante, sua incorporação pela literatura didática ainda é vacilante, o que faz desta

²⁴ Sobre esta questão cf., especialmente, GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

²⁵ CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 17-18.

²⁶ COELHO, Mauro Cezar. *Op. cit.* 2009.

última e do saber escolar engendrado por ela um campo minado de conceitos duvidosos e claros preconceitos.²⁷

É, no entanto, nos cursos de formação de professores que se podem perceber as formas pelas quais o saber historiográfico conforma o saber escolar. A formação de historiadores no Brasil obedece a um padrão que, com variações sutis, se vê replicado em instituições de natureza diversa: a matriz quadripartite predomina em cursos cujo percurso curricular segue a lógica da sequência temporal estabelecida a partir da Europa. Tais percursos curriculares sugerem a percepção dos processos históricos vividos no Brasil como desdobramentos/continuidade dos processos vividos na Europa.²⁸

A inserção de disciplinas que tratem da temática africana se dá desde há pouco tempo.²⁹ Consideradas as exceções, em grande parte dos casos, foram as exigências legais que nortearam a introdução de disciplinas como História da África ou Ensino de História da África nos currículos de formação de professores. Apesar disso, a presença de tais disciplinas não sugere qualquer alteração nas formas pelas quais a formação brasileira é percebida, posto que elas não alteram o princípio de continuidade estabelecido entre a História Europeia, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea. A África, nesse sentido, constitui uma temática e um espaço periféricos, importantes sem, contudo, constituírem-se em elementos estruturantes da consciência histórica engendrada em relação ao passado brasileiro e à constituição da nacionalidade.

Não causa estranhamento, portanto, as falas dos professores coletadas durante a pesquisa.³⁰ O desconhecimento expresso por eles da História da África e da Cultura Afro-Brasileira reflete não apenas a formação recebida, mas a conformação assumida

²⁷ Sobre isto cf. OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

²⁸ Vide, nesse sentido, além das reflexões sobre a formação de professores de História – FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 2006; FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo*. Niterói, vol. 11, n. 21, 2006, p. 65-81; CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de História*. Passo Fundo: Edupf, 2008; CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio C; BEZERRA, Holien G; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O Historiador e o seu tempo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 203-221; ROSSATO, Luciana. Formação docente inicial no curso de História na Universidade do Estado de Santa Catarina: experiências e reflexões sobre o ensino de História. In: SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana; DELGADO, Andréa Ferreira; OTTO, Clarícia (orgs.). *Experiências de ensino de História no Estádio Supervisionado*. Florianópolis: UDESC, 2011. p. 89-90; RIBEIRO, Renilson. Rosa. Diálogos (Im)possíveis: A formação do profissional da História entre textos e leituras. *História e-História*, ano 07, 2011, p. 01-10; OTTO, Clarícia. Ensaiar práticas e transforma-se pela experiência. In: SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana; DELGADO, Andréa Ferreira; OTTO, Clarícia. *Op. cit.*, p. 11-19 – a reflexão de João Fragoso e Manolo Florentino, na crítica que formulam sobre a historiografia relativa ao passado colonial, cf. FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

²⁹ Vide, nesse sentido, a nota 2.

³⁰ Ao analisarmos as falas dos professores, gestores e técnicos, constatamos o desconhecimento sobre a legislação e sobre as diretrizes curriculares nacionais. A análise empreendida encontra-se em: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Op. cit.* 2012.

pela historiografia brasileira, desde a sua constituição no século XIX.³¹ O saber histórico escolar encaminhado amplifica o saber historiográfico apreendido em anos de formação e de contato com a produção historiográfica. Não obstante, as falas dos alunos evidenciam um descompasso: apesar de não demonstrarem domínio sobre os processos históricos africanos e, tampouco, registros que contrariem o lugar frequentemente atribuído às tradições afro-brasileiras, o saber histórico escolar que expressam dá conta de um dos objetivos da política educacional: a operacionalização de uma nova visão sobre a formação da sociedade brasileira, estranha àquela presente na conformação assumida pelo saber historiográfico, seja na forma da produção literária seja na estrutura dos cursos de formação.³²

O descompasso percebido nas formulações dos alunos pode ser sopesado se considerarmos o lugar que o ensino de história ocupa nos processos de formação da Educação Básica, especialmente do Ensino Fundamental. Propomos, então, uma breve digressão para abordarmos, mais uma vez, a literatura didática. Desde há alguns anos, a escola e, especialmente a disciplina se veem associadas à formação para a cidadania.³³ Nesse sentido, refletir sobre a forma pela qual os livros didáticos encaminham a formação para a cidadania é uma alternativa proveitosa para a consideração da concepção de História e do seu lugar na Educação ofertada na Escola, dada a sua importância nos processos educativos brasileiros.³⁴

³¹ Vale registrar, nesse sentido, a importante iniciativa do Ministério da Educação em disponibilizar gratuitamente a Coleção História da África, vide UNESCO. *História Geral da África*. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. 8 volumes.

³² As seis escolas compreenderam um universo de 6.951 alunos – compreendendo toda a clientela atendida pelas escolas: alunas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em relação a esse universo nos detivemos nos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. A partir da observação realizada, os pesquisadores selecionaram um aluno em cada uma das turmas e séries, em um dos turnos da manhã ou da tarde, para comporem Grupos de Discussão. Neles, foram reunidos, em média, oito alunos em cada uma das escolas, de modo que foram ouvidos cinqüenta alunos.

³³ Além do que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, já citados, cf. MIRANDA, Ivanise Leite de. Processo educativo: a práxis internacional e o resgate da cidadania. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol. 24, n. 1, jan./jun. 1998, p. 87-99; ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 26, n. 2, jul./dez. 2000, p. 91-107; RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 76, outubro/2001, p. 232-257; VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 22, n. 76, outubro/2001, p. 175-196; TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 469-484.

³⁴ A remissão à literatura didática justifica-se em função da sua importância na Educação Brasileira, a qual é objeto de reflexão em inúmeros trabalhos, entre os quais: OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Eddal, 1972; NOSELLA, Maria L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982; ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA; Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 81-91; OLIVEIRA, João Batista A. e; GUIMARÃES; Sônia D. P.; BOMENY, Helena Maria B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984; VESENTINI, Carlos A. Escola e livro didático de história. In: SILVA; Marcus A. da (Org.). *Op. Cit.* 1984, p. 69-80; VARGAS NETO, Nilda G. A. *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/FLACSO, 1986; BITTENCOURT, Circe Maria F.

Neles, a História já não se caracteriza como uma narrativa sobre o passado e sobre os feitos de *grandes homens*. Os livros didáticos editados nas duas últimas décadas assumem a História como resultante da ação de todos os agentes sociais. Tal inflexão decorre, sem dúvida, da incorporação, pela literatura didática, da historiografia que destaca, desde há cinquenta anos, as ações do “homem comum”. Esse encaminhamento inovador, no entanto, não elimina a manutenção de uma perspectiva *tradicional*: a noção segundo a qual a História constitui uma pedagogia do exemplo.³⁵ Nesse sentido, a conceituação da História como uma ciência do passado, a partir da qual se aprende a viver o presente e, principalmente, a transformá-lo, é frequente.³⁶

A literatura didática encaminha, conforme as análises referidas, a compreensão de que o aprendizado sobre como se deve agir é parte constituinte do saber histórico escolar e conforma a consciência histórica a ser estimulada. Não é outra a postura dos professores das escolas estudadas. As lacunas encaminhadas pelo contato com a historiografia e pelos processos de formação, como historiadores, não impediram a promoção de um saber escolar sobre as relações sociais no Brasil, a partir do espectro da cor, conforme apontam os registros feitos pelos alunos.

Reunidos em grupos de discussão,³⁷ os alunos foram estimulados a exporem o saber que detinham sobre o passado africano, sobre a cultura afro-brasileira e sobre questões que os levassem a refletir acerca de formas de identificação, a compreensão que construía sobre a nacionalidade, sobre os modos pelos quais as relações sociais se davam no Brasil e sobre o ser brasileiro. Além disso, por meio dos grupos de discussão, os alunos também eram estimulados a abordar o ensino de história que lhes era oferecido.

As epígrafes deste artigo sintetizam o conhecimento dos alunos sobre a África – ainda concebida como um espaço ocupado por animais de grande porte, povoado por

Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90; DIEHL, Antonio A. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

³⁵ Sobre a constituição de uma visão da história como um arcabouço de experiências e um recurso pedagógico que organiza o futuro, cf.: KOSELLECK, Reinhart. *Futures past*. Massachusetts and London: MIT Press Cambridge, 1985, p. 21-38.

³⁶ Sobre tais questões cf. COELHO, Mauro Cezar; CAMELO, Diogo Soares; SOUSA, Eveline Almeida de; MELO, Patrícia Raiol Castro de. O livro didático e as populações indígenas: um estudo sobre as representações formuladas para o Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda., 2008, p. 92-103; COELHO, Mauro Cezar. *Op. cit.* 2009; COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 97-111.

³⁷ Utilizamos as indicações de MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n. 2, 2011, p. 485-504; WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 32, n. 2, 2006, p. 241-260. Os (as) estudantes foram instados(as) acerca de perguntas relacionadas a quatro eixos temáticos, quais sejam: África –passado e presente; cultura afro-brasileira; sobre identidade; nacionalidade; sociabilidades e sobre ser brasileiro.

negros e marcado por fome, miséria e doença. A cultura afro-brasileira, por sua vez, não era percebida de modo diferente do sinal que lhe foi atribuído pelo *mito das três raças*:³⁸ as atividades desenvolvidas nas escolas atrelavam àquela a algumas manifestações assumidas pelos professores como africanas – danças, comidas e indumentárias.

O saber de natureza axiomática que expressaram por meio de suas falas tem valor diverso. Eles sugerem que a abordagem adotada pelas escolas, ainda que demarcada por limitações – conforme apontamos anteriormente –, fora eficaz na conformação de um saber escolar em tudo afeito aos objetivos da legislação: o combate ao racismo, às diversas formas de preconceito, o respeito à diversidade e a reversão da invisibilidade frequentemente imposta aos alunos tidos por negros ou pardos.³⁹

As falas dos alunos apontam que as atividades realizadas pelas Escolas propiciaram o amadurecimento de uma reflexão e a emergência de um saber escolar acerca das questões suscitadas pela legislação:

Bem, os professores trabalham bastante isso com a gente, com relação ao racismo e tudo mais. Então cada um deles passa um tópico e aí nós vamos aprendendo e daí a gente tira nossos valores éticos e morais. (Aluna de escola da rede pública do Estado do Amazonas)

Bem a gente aprendeu a se valorizar, porque antes as pessoas ficavam se discriminando se achavam diferentes das outras, aí agente aprendeu a se valorizar mais. Mas também aprendemos a defender, saber onde nós estamos na sociedade, quais nossos direitos e deveres. (Aluna de escola da rede pública do Estado do Tocantins)

Bem uma coisa que eu participei aqui e que me tocou bastante foi uma reflexão que a gente teve que as pessoas nem sempre são racistas, preconceituosas, porque querem ser mas porque muitas vezes no ambiente em que ela cresceu já vem com esse preconceito desde que ela nasceu até o momento em que ela passa a conhecer o que é errado. Eu penso que pessoas vivendo em um ambiente assim, os pais são preconceituosas, a mãe é preconceituosa, sabe que tá errado mas não muda. Pensei que tem muita gente que não é preconceituoso porque quer ser, mas porque a cultura dele, dentro de casa, é essa. (Aluna de escola da rede pública do Estado do Pará)

³⁸ DA MATTA, Roberto. Digressão: a Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58-85

³⁹ Sobre a questão, cf. GUIMARÃES, Antônio. Sérgio. Alfredo. *Raça: racismo e grupos de cor no Brasil*. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 27, 1995, p. 45-63; DAMASCENO, Maria Caetana. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção da “boa aparência” no Brasil. In: HUNTLEY, Lynn.; GUIMARÃES, A. S. A. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199; SANTOS, Gislene. Aparecida. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ, FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002; CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Op. Cit.* 2011.

Tais falas expressam uma reflexão sobre eles próprios e sobre a sociedade da qual participam. Elas sugerem uma mudança de posicionamento. O fato de terem se constituído em meio a um processo educativo ocupado com a reflexão sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira aponta para a produtividade de iniciativas nesse sentido e para a pertinência do aparato legislativo que inseriu aquelas temáticas. Mas não só.

Os posicionamentos assumidos pelos alunos nos grupos, em que pese à mudança de perspectiva proporcionada pelas atividades nas quais foram inseridos, não se sustentam numa reflexão sobre a trajetória histórica brasileira e sobre os processos que consolidaram, entre nós, os desdobramentos danosos do racismo; tampouco, eles alteraram a orientação quadripartite, segundo a qual nossa trajetória histórica é percebida como um prolongamento dos processos europeus.

Para formulá-los, os alunos basearam-se em suas relações com a sociedade envolvente e com o tempo em que viviam. O passado, a trama sobre a qual a narrativa da formação da nação e da nacionalidade se sustenta, não parece ter qualquer relação com os juízos que formularam. Não que não o acionem. Os trabalhos desenvolvidos, os livros utilizados e as aulas assistidas associam, continuamente, o presente ao passado. O Brasil de hoje é percebido, no saber histórico escolar promovido pela escola, como um desdobramento do Brasil de ontem. O mesmo não se dá, no entanto, em relação às formulações sobre o que aprenderam com as atividades promovidas.

Nesse sentido, eles não se conformam como desdobramentos de uma consciência histórica – eles não resultaram de uma crítica à memória, com vistas ao estabelecimento de formas de agir no presente. Eles resultaram da tomada de consciência sobre as condições em que viviam dentro e fora da Escola e de uma crítica moral aos juízos que faziam sobre si e sobre os outros e, também, sobre os juízos que lhes eram destinados. O saber historiográfico pouco participou dessa tomada de consciência. Por outras palavras, a pesquisa sugere que o saber histórico escolar relacionado à África e à Cultura Afro-Brasileira necessita amadurecimento. As atividades percebidas e pesquisadas sugerem que, em relação aos resultados expressos nas falas dos alunos, jogou-se verde e se colheu maduro.

(In)conclusão

As questões que abordamos nesse artigo constituem o momento atual de nossa reflexão sobre o Ensino de História. Desde a pesquisa realizada em 2009, perscrutamos o universo escolar de modo a observar o saber escolar que alunos, professores e a literatura didática registram sobre as questões relativas às temáticas inseridas pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Tais pesquisas acentuam inquietações surgidas diante dos resultados verificados àquela altura e apresentados aqui. Um deles diz respeito ao lugar do saber historiográfico na conformação de uma consciência histórica que viabilize a crítica à memória e fomente o convívio com a diversidade, condição *sine qua non* para a manutenção dos direitos democráticos.

O saber historiográfico é elemento estruturante do saber histórico escolar. Consideramos que ele, especialmente, é capaz de permitir a construção, em processos educativos na educação formal, de uma crítica à memória que engendre o pensamento crítico – o qual demanda competência leitora, reflexão, questionamentos, domínio de conceituações, recurso a abstrações, dentre outras competências e habilidades. Assim, defendemos que os desafios colocados para os historiadores inseridos na lida escolar dizem respeito ao uso da historiografia para promover uma consciência que não resulte do exemplo, mas da crítica à memória, por meio do acionamento das competências que concorrem para a formação do sujeito independente e autônomo.

Ultrapassamos já, a fase da luta pela inserção das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas no universo escolar. Desde onde percebemos, os desafios futuros dizem respeito à emergência de uma reflexão que operacionalize o engendramento de um saber histórico escolar não orientado a partir de uma visão eurocêntrica e nem promotor de outros mitos, com sinal inverso aos que povoam a nossa memória e os mesmos desdobramentos danosos. Para tanto, o amadurecimento da reflexão sobre o saber histórico escolar deve caminhar *pari passu* nos cursos de formação, na produção historiográfica e na prática docente. Talvez, por esse caminho, as aparentes dicotomias entre bacharéis e licenciados, hoje em discussão, perderão sentido.

Artigo recebido em 02 de novembro de 2013.

Aprovado em 19 de dezembro de 2013.