

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA ESCUTA
SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA**

PONTA GROSSA

2018

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA ESCUTA
SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Professor Doutor Luis Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2018

B544 Bertin, Méris Nelita Fauth
A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história da vida/ Méris Nelita Fauth Bertin. Ponta Grossa, 2018.
122 f.

Dissertação (Mestrado em História – Área de concentração – Instituições e sujeitos – saberes e práticas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

1. História - ensino. 2. Consciência histórica. 3. Metodologias ativas. 4. Preconceito racial. I. Cerri, Luis Fernando. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em História. IV. T.

CDD : 907

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986



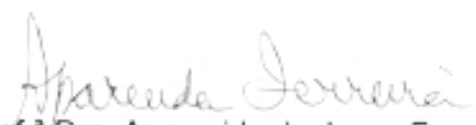
TERMO DE APROVAÇÃO

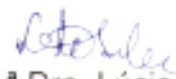
MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN

“A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA ESCUTA SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História – Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 21 de setembro de 2018, pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. LUIS FERNANDO CERRI (UEPG)
(Orientador)


Prof.ª Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG)


Prof.ª Dra. Lúcia Helena Oliveira Silva (UNESP)


Prof.ª Dra. Maria Paula Costa (UNICENTRO)

Ponta Grossa, 21 de setembro de 2018.

Aos meus filhos, Pedro e Paula, pelo amor que nos une e por iluminarem minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Pedro e Paula, pelo amor e apoio incondicional antes e durante essa jornada, pela ajuda nos abstracts e tabelas, e, principalmente, por me ouvirem falar incansavelmente sobre a minha pesquisa e por sempre acreditarem que eu seria capaz de cursar o mestrado.

Ao professor Doutor Luis Fernando Cerri, meu orientador, pela confiança, conhecimento e estímulo dados, desde o início da minha trajetória como pesquisadora, e pela paciência pelos incontáveis whatsapp e e-mails que eu o enviava.

Ao meu pai, Lírio, e à minha mãe, Jaci, pela dedicação, carinho e educação que me proporcionaram.

Ao meu marido, Paulo, pelo companheirismo e amor em todos os momentos.

Às professoras Doutoras Aparecida de Jesus Ferreira, Lúcia Helena e Paula Costa pelas contribuições dadas durante o Exame de Qualificação.

Aos professores do PPGH-UEPG pelas disciplinas ministradas e pelo conhecimento compartilhado.

Aos convidados que contaram suas histórias de vida, nesses últimos anos aos meus alunos, Gilberto Antônio Santos, Jaciara Mello, Eliane Santos, Angélica Batista da Cruz, Bruna Madruga, Galindo Pedro Ramos e padre Claudemir Nascimento Leal por darem generosamente seu tempo, energia e sabedoria a eles. Especialmente, ao Gilberto e a Jaciara que conversaram com os dois sétimos anos para tornar essa pesquisa possível em 2017.

Aos alunos envolvidos nas práticas socioeducativas pelo carinho e construção do conhecimento e à escola em que leciono por me autorizar a realização da pesquisa de campo.

E, finalmente, à minha amiga Luzia Partica, e aos muitos amigos do grupo da pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial, aos amigos, Matheus Cruz, Lilyan Cordeiro, Elaine Mayer, Juliana Nunes, Marcela Catini, Lilian Cruvinel Torres, Lucimara Nabozny e aos doutores Janaina de Paula e Wilian Carlos Cipriani Barom.

“As crianças brancas são ensinadas a segurar o chicote e a pesar a mão nas batidas. O chicote é posto por adultos em uma espécie de herança racista. Ninguém tira, ninguém ensina, e nós desde pequenos vamos apanhando e sofrendo com isso. Ainda enxergamos o racismo como sendo apenas a ofensa, deixamos de lado as pequenas agressões do dia-a-dia, agressões essas que são em sua maioria feitas dentro da escola e que vão nos detonando por dentro desde pequenos.”

Ana Luiza Guimarães Pereira

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar se e em que medida as aulas de história baseadas na experiência do outro podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes, e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação racial. A pesquisa desenvolveu uma situação de pesquisa-ação em sala de aula, envolvendo, entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização, tendo como tema a educação das relações étnico-raciais. Vale ressaltar, que estas atividades foram baseadas na experiência e conhecimento das pessoas negras. Os questionários e as práticas foram aplicados a alunos do sétimo ano de uma escola particular no sul do Paraná. Tanto para o teórico de História, Jörn Rüsen, como para o de Educação, Jean Piaget, a ação sobre o objeto é indispensável para a construção do aprendizado histórico. Este aprendizado, como salienta Rüsen, é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, que por sua vez é o processo pelo qual se atribuem sentidos ao tempo. Já para Piaget, a construção do conhecimento deve ser coerente com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, o que pode ser potencializado pela experiência da entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização. E essas metodologias ativas o realizam de modo socialmente complexo, a partir de relações sociais, interação, troca de saberes e vinculação com a vida. Diante disso, para se buscar uma compreensão consistente da problemática colocada desenvolveu-se uma pesquisa- ação com a aplicação de questionários antes e depois das práticas socioeducativas. Na análise dos dados, os resultados sugerem que os alunos, os quais pouco (ou sequer) haviam ponderado sobre o racismo, após as estratégias elencadas, começaram a desconstruí-lo, havendo mudança de postura. Contudo, nesse processo foi possível identificar algumas resistências ativas, embora minoritárias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da História; Consciência histórica; Metodologias ativas; Preconceito racial.

ABSTRACT

The present work aims to investigate if and to what extent history lessons based on the experience of the other can contribute for the student to expand his experiences, to recognize the inequalities originated from racial discrimination, to become able to problematize the discriminatory, prejudiced and intolerant discourses, and develop an attitude of rejection towards racial discrimination. The research developed a situation of research-action in the classroom, involving interview about life history, production of narrative and dramatization, with the theme of education of ethnic-racial relations. It should be noted that these activities were based on the experience and knowledge of black people. The questionnaires and practices were applied to seventh year students of a private school in the south of Paraná. Both for history theorist, Jörn Rüsen, and for Education, Jean Piaget, action on the object is indispensable for the construction of historical learning. This learning, as Rüsen points out, is one of the dimensions and manifestations of historical consciousness, which in turn is the process by which sense is attributed to time. For Piaget, the knowledge construction must be coherent with the cognitive, social and emotional development of the student, which can be enhanced by the experience of the interview about life history, narrative production and dramatization. And these active methodologies carry this construction out in a socially complex way, based on social relations, interaction, exchange of knowledge and linkage with life. Therefore, in order to achieve a consistent understanding of the problem, a research-action was developed with the application of questionnaires before and after the socio-educational practices. In the analysis of the data, the results suggest that the students, who had have little (or none) thoughts about racism, after the strategies listed, began to deconstruct it, with a change of attitude. However, in this process it was possible to identify some active, albeit minor, resistances.

KEYWORDS: History teaching; Historical consciousness; Active methodologies; Racial prejudice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resumo dos Períodos do Desenvolvimento Cognitivo.....	38
Tabela 2	Dimensão Estética.....	55
Tabela 3	Dimensão Cognitiva.....	60
Tabela 4	Dimensão Política.....	65
Tabela 5	Dimensão Moral.....	69
Tabela 6	Dimensão Religiosa.....	73
Tabela 7	Número de ocorrências de palavras nas narrativas.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA SOBRE A MINHA PRÁTICA.....	10
1 UMA APROXIMAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DE RÜSEN E PIAGET NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	29
2 EXPERIÊNCIA E EMPATIA NA ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIEDUCATIVAS.....	42
3 RESULTADOS.....	49
3.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO E DO ÚLTIMO QUESTIONÁRIO.....	49
3.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS.....	75
3.3 ANÁLISE DA DRAMATIZAÇÃO.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE.....	121

INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA SOBRE A MINHA PRÁTICA

Depois de um longo percurso como professora do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, ingressei no mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em agosto de 2016, sendo orientada pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri.

A pesquisa "A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história de vida" tem por objetivo investigar se e em que medida as aulas de história baseadas na experiência do outro podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação racial. A intenção do estudo foi mostrar as práticas nas aulas de história e documentar e analisar as produções finais dos alunos, bem como responder às problemáticas que se seguem:

- Verificar se a experiência narrada por quem convive com o preconceito pode ou não fazer com que o aluno reconheça as desigualdades originadas pela discriminação racial.

- Investigar se a aplicabilidade do conceito de experiência e empatia na construção das práticas pedagógicas pode ou não problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes.

- Avaliar se os estudantes desenvolveram uma atitude de rejeição ao racismo e discriminação racial no processo de construção de saberes e práticas sobre o cotidiano dos afro-brasileiros.

O trabalho estudou uma situação de pesquisa-ação em sala de aula, envolvendo, dois questionários, um antes e outro depois das seguintes práticas socioeducativas: escuta sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização. Essas atividades foram baseadas na experiência e no conhecimento das pessoas negras.

A dissertação está dividida em três capítulos. O Capítulo Um está concentrado em repensar o ensino e aprendizagem numa aula de história e a necessidade de ir além das exigências curriculares, fazendo uma aproximação e encontrando algumas similaridades entre as teorias de Jörn Rüsen (historiador e filósofo alemão) e Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo). O Capítulo Dois discute por que escolhi os conceitos de

experiência e empatia para elaborar as três práticas socioeducativas para a desconstrução do racismo, sob a perspectiva de vários teóricos. O Capítulo Três analisa o desenvolvimento e os resultados da pesquisa, ilustrando como os alunos veem o racismo, a si mesmos e aos nossos convidados afrodescendentes e se eles mudaram sua forma de pensar após as estratégias elencadas.

O âmbito da pesquisa de mestrado se deu numa escola particular na qual eu leciono, na cidade de Ponta Grossa, com 68 alunos dos sétimos anos, entre 11 e 12 anos. Nesta escola não há professores negros (as) e os alunos afrodescendentes representam menos de 1% do total de estudantes. É uma escola confessional católica, de classe média, com boas instalações físicas, materiais didáticos e outros recursos. Em 2017, tinha mil e cem alunos, dos quais, cento e vinte recebiam bolsa integral.

Infelizmente, não é só a escola em que trabalho que apresenta essa pequena porcentagem de alunos negros(as), como aponta uma das narrativas autobiográficas¹ do livro de Aparecida de Jesus Ferreira.

Mais especificadamente sobre a questão do racismo, posso dizer que percebo, constantemente, como ele está presente em nossa sociedade. Basta olhar para quantos alunos negros eu tenho em minha escola, que é particular. Posso dizer que das cinco turmas, apenas três alunos se descreviam como negros. (FERREIRA, 2015, p. 179)

A maioria dos alunos possui boas condições econômicas, com exceção dos 10 % que recebem bolsa integral do colégio. Nota-se que a maioria tem uma rotina de atividades socioculturais e acesso à leitura e equipamentos eletrônicos. Viajam, às vezes, ao exterior e a maioria tem transporte particular. Finalmente, seus pais possuem um bom nível de escolaridade. Em oposição, os alunos das famílias que recebem bolsa utilizam o transporte público, tem pouco acesso a atividades socioculturais e, às vezes, possuem pai e mãe analfabetos. Quanto às suas ideologias temos alunos com posturas bem diferentes, sendo impossível classificá-los de uma única maneira, alguns são mais tradicionais quanto a ideias, valores e costumes, outros são abertos e tolerantes a novas formas de agir e pensar.

¹No livro “Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas”, Aparecida de Jesus Ferreira traz uma variedade enorme de sugestões e materiais acerca das narrativas apresentadas no livro que servem para nós, professores, utilizarmos como letramento racial.

O aluno (a) , do período de 11 a 12 anos, segundo Jean Piaget, está no estágio do pensamento abstrato², isso quer dizer que ele ao se deparar com um problema pensa nas diversas soluções possíveis para o mesmo e já é capaz de levantar hipóteses. Ou seja, o aluno (a) já apresenta certa flexibilidade de pensamento, linguagem precisa e pode, quem sabe, se colocar no lugar do outro ao ouvir suas experiências.

Descobri que intuitivamente eu usava a experiência³ e a empatia⁴ sob o referencial da Epistemologia Genética em sala de aula, o que facilitava a construção do conhecimento histórico, mas as minhas reflexões precisavam de uma abordagem teórica.

Assim, cheguei ao encontro de Jörn Rüsen (historiador e filósofo), Jean Piaget (biólogo, psicólogo e epistemólogo) e outros teóricos em torno dos estudos sobre História e aprendizagem histórica inseridas no campo da Didática da História. Esses teóricos privilegiam o indivíduo como participante ativo e questionador do processo de construção do conhecimento e estes podem ajudar a compreender o desenvolvimento da aprendizagem histórica utilizando a experiência como marco dentro da sala de aula.

Escolhi o tema sobre a desconstrução do racismo para o meu projeto um tema que eu já trabalhava em sala de aula, porque vivemos em um país racista e, também, desde o dia em que percebi que havia um sofrimento calado, não assumido e sempre presente na sala de aula quando eu tinha um aluno (a) negro (a) e que o meu silêncio era cúmplice e conivente com o racismo⁵.

²E principalmente, o que vemos aparecer nesse último nível, é a lógica das proposições, a capacidade de raciocinar sobre enunciados, sobre hipóteses e não mais somente sobre objetos postos sobre a mesa ou imediatamente representados. (PIAGET, 1983, p. 240)

³ A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2015, p.309).

⁴Peter Lee e Rosalyn Ashby pensam a empatia de uma forma bastante ampla. Segundo os autores a empatia é: a capacidade de perceber algo condicionalmente apropriado, as ligações entre intenções, circunstâncias e ações e, finalmente, a capacidade de perceber como uma perspectiva particular seria realmente afetada por ações em circunstâncias particulares (LEE; ASHBY, 2001, p. 25 apud ANDRADE, et. al., 2011, p.261).

⁵ Racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um mesmo pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da

Outro motivo que me fez escolher trabalhar o problema do racismo foi quando perguntei para o primeiro ano do Ensino Médio em que momento eles haviam estudado a história dos africanos e a história dos afrodescendentes na escola, e eles prontamente falaram que foi na época da escravização (Brasil Colônia).

Trabalhar brevemente e sem reflexão um assunto tão importante como esse me faz pensar como Álvaro Pereira do Nascimento, que os problemas do ensino de História relacionados à escravização e ao pós-abolição, continuam contribuindo para a permanência de uma visão preconceituosa em relação a negros e negras, bem como, diminuindo a autoestima de muitos alunos.

Minha intenção era trabalhar com os alunos o problema do racismo no século XXI. Sabia que eles poderiam aprender a refletir sobre a desconstrução do racismo por várias vias, mas escolhi a experiência do outro aliado à narrativa e à dramatização para desafiar, provocar e despertar o interesse do meu aluno (a).

Além disso, penso como Elza Nadai e Circe Bittencourt:

Repensar a história como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. Trata-se de refletir sobre a existência histórica e seu sentido político e social. (BITTENCOURT; NADAI, 1997, p. 73 e 74)

Transformar o conhecimento da aula de História em conhecimento experienciável, empático, com sentido político e social e fazer vir à tona a discussão complexa e imprescindível do racismo vem de encontro à necessidade de o ensino de história desnaturalizar o mito da “democracia racial”⁶. “E esse é um dos passos para a solução

vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 59)

⁶As teorias raciais, por seu turno, forneciam respostas “científicas” ao explicar a inferioridade da raça negra e outras frente à branca, possibilitando que as diferenças entre homens fossem explicadas por características biológicas, “inatas” a cada raça. Gilberto Freyre, no entanto, enfatizou a diferença mais em termos culturais e destacou a contribuição de cada uma das raças para a formação da nacionalidade brasileira.

Freyre é sempre lembrado pelo famoso “mito da democracia racial”. Segundo Emilia Viotti da Costa, Freyre proferiu diversas palestras nos EUA em 1945 através das quais comparou a relação entre negros e brancos no Brasil e naquele país. Entre outras conclusões, defendeu que no caso brasileiro os negros tinham ascensão social e as distâncias socioeconômicas se deviam antes às diferenças de classe que primordialmente ao preconceito racial. (NASCIMENTO, 2005, p. 14 e 15)

do problema racial: as pessoas passarem a discutir o racismo assumi-lo e pensarem sobre a questão.” (VALENTE, 1994, p. 52).

Para que meus alunos compreendessem que na prática o racismo permanece dificultando o acesso dos negros à cidadania, me apoiei em diversos autores, entre eles, Sidney Chaloub, Ana Lúcia Valente, Álvaro Pereira do Nascimento, Giralda Seyferth, Kabengele Munanga, Aparecida de Jesus Ferreira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Angela Davis e Lázaro Ramos.

Ao pensar sobre racismo foi preciso ir em busca, primeiramente, de conceitos ambíguos para que não tivéssemos interpretações equivocadas na sala de aula e na pesquisa. Sabemos que biologicamente e cientificamente, as raças não existem, pertencemos a uma única raça de seres humanos. Mas, cotidianamente confundimos as diferentes características fenotípicas – cor da pele, altura, tipo de cabelos- com diferenças raciais. Por essa razão, o termo não é totalmente seguro e adequado.

Outro conceito, que procura substituir o de raça, mas que também é complexo é o de etnia, que significaria grupos biológicos, culturalmente e geograficamente homogêneos. No entanto, é complexo definir um grupo culturalmente diferente do outro, visto que há dados culturais que são partilhados por vários grupos.

A maioria dos pesquisadores brasileiros utiliza o termo raça, não no sentido biológico, mas para explicar o racismo, outros fogem do termo e utilizam etnia. Acreditamos, como Munanga, que tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados e são reproduzidos popularmente e na academia.

Para Munanga (2003), o conteúdo da raça é morfo- biológico e o da etnia é sócio-cultural. O autor utiliza em seus trabalhos os conceitos de “Negros” e “Branços” (no sentido político- ideológico), e ao invés de “raça negra” e “raça branca” ele recorre à “População Negra” e “População Branca” do biólogo Jean Hiernaux. Optaremos por seguir o seu exemplo nessa pesquisa. E, em alguns momentos eu optei por utilizar “raça”, por ser uma realidade social e porque entendo, assim como Nilma Lino Gomes (2005), que ele consegue dar a dimensão mais próxima do que é o racismo. Ao usarmos esse termo não nos referimos ao conceito biológico de raça, mas, sim, à uma nova interpretação social e política.

O movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era

usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo e existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico- raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas”. (GOMES, 2005, p. 45)

Resolvido esse impasse partimos para o diálogo e a discussão voltadas, então, para a diversidade étnico- racial. Nas palavras de Nascimento, a disciplina História “havia de ser um dos principais espaços de discussão para que os alunos, independentemente de suas cores, repensassem as relações sociais” (NASCIMENTO, 2005, p.23). Ele enfatiza que existe a permanência de uma visão preconceituosa em relação a negros e negras, inserida no ensino, nos livros didáticos e apostilas, que faz com que os professores e alunos pensem que a situação dos negros (as) no pós-abolição deve-se somente à escravização.

Ora, se abolição libertou o escravo e o largou à própria sorte, em ocupações mal definidas e menos rentáveis, sem integrá-lo à sociedade, certamente, na ausência de maiores reflexões, nossos alunos podem chegar a conclusões complicadíssimas, ligando os egressos da escravidão e seus descendentes ao crime, à população carcerária, à prostituição, etc. Ora, já é tempo de os professores dos Ensinos Fundamental e Médio refutarem essas conclusões. (NASCIMENTO, 2005, p. 18)

Para ele esse raciocínio é perverso e faz com que os alunos não entendam que, independentemente da escravização, há a “perpetuação do racismo como fator determinante para a pouca mobilidade social de homens e mulheres negras no Brasil até os dias de hoje. ” (NASCIMENTO, 2005, p. 19)

Não é fácil discutir o racismo em sala de aula, no começo não sabia como trabalhar e muitas vezes me omitia. Essa omissão está presente cotidianamente na sociedade brasileira, especialmente nas escolas, nossas práticas passam longe de uma discussão complexa sobre o combate ao racismo e, portanto, da discussão sobre a discriminação racial⁷ e social. Segundo Angela Davis (2016), não podemos hierarquizar as opressões, precisamos considerar a intersecção⁸ de raça, classe e gênero para viabilizar uma

⁷ A palavra discriminar significa “distinguir, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55)

⁸ As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça.

sociedade mais justa. Ou seja, as opressões se transpassam, se tangem, se completam para que a população negra esteja excluída, quase sempre, dos espaços de poder. Continuamos silenciosamente varrendo para debaixo do tapete a nossa ignorância em relação aos africanos e seus descendentes.

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações sociais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação das mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. (GOMES, 2005, p. 227-228)

O fato de o racismo ser no Brasil um crime inafiançável e imprescritível⁹, não garante que as pessoas se tornem comprometidas com a luta antirracista. Penso, como Valente, que as ações educativas e culturais podem ajudar a conscientizar alunos e professores que a luta do negro (a) e a consciência negra é dever de todos os cidadãos.

No tocante à construção de uma identidade racial, há negros que acreditam que só quem é negro pode participar do combate ao preconceito e à discriminação racial. Para eles nenhum branco sabe a “barra” que enfrentam por serem negros. Isso tem seu lado de verdade, e nada mais justo pensar-se assim. Mas, também é uma visão estreita. Afinal, a questão racial está inserida num contexto social que deve ser aprendido tanto prática como teoricamente. Os militantes negros vão contar com os chamados ‘negros jabuticabas’, negros por fora e brancos por dentro? Vão contar com os mulatos que querem ver esquecida a ascendência negra? Vão contar com aqueles que aceitam o paternalismo branco e acomodam-se ante as atitudes discriminatórias? A verdade é que poderão contar com todos eles caso consigam demonstrar-lhes a importância da luta. Poderão contar também com muitos brancos sensíveis e comprometidos com a questão racial: os que denunciam o problema publicamente ou através de estudos e os que realizam um trabalho prático e político junto aos movimentos sociais ligados às minorias. (VALENTE, 1994, p. 69 e 70)

Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (Artigo publicado no portal Geledés- Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>)

⁹ A partir da promulgação da nova Carta Magna em outubro de 1988, o racismo foi definido como crime inafiançável e imprescritível. Art. 5º - XLII- “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.”

Então, para que serve uma aula de história? Serve para o aluno (a) receber informações de conteúdos históricos? Certamente que não, ela serve para ele entrar em contato com a história como conhecimento a ser construído, discutido e interpretado, bem como para que o aluno (a) entenda que, como sujeito histórico, necessita fazer de tudo para que nada fira a dignidade humana. Portanto, é urgente que as aulas de história assumam - e não somente elas - que a luta do negro (a) é uma luta de todos os cidadãos. Paulo Freire dá o nome dessa procura de transitividade crítica “uma educação dialogal e ativa voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas”. (FREIRE, 2007, p. 69).

Sei que o conhecimento histórico, mais precisamente a consciência histórica, se faz todos os dias e em todos os lugares, mas, a aquisição de competências narrativas do pensamento histórico, (experiência, interpretação ou significado e orientação ou sentido)¹⁰, para aplicá-las na vida, tem um espaço privilegiado nas aulas de História as quais podem problematizar e desnaturalizar discursos discriminatórios e preconceituosos para assim servir de ação na vida prática. Para Cerri, o ensino de história deve ir em direção da formação de identidades que encarem o desafio de uma educação para a diversidade étnico-racial, emancipação social e para as necessidades de nossa sociedade, sejam elas sociais ou políticas.

Estará o ensino de história nas escolas condenado, então, à nulidade? Longe disso. No que se refere à identidade social, sua função- de interesse público- é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a ‘autodefesa intelectual’ (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. (CERRI, 2011, p. 112-113)

Incontestável diante dessa citação concordar que o ensino de história necessita contemplar os direitos e as lutas do cidadão atual no que se refere, por exemplo, às questões étnicas, religiosas e de gênero. Para tanto, Cerri ainda salienta que o professor

¹⁰ Com pretensões de racionalidade, a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a ‘competência narrativa’ da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2010, p.103 e 104)

de história é “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo - inclusive o seu próprio- e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história.” (CERRI, 2011, p. 18).

Essa compreensão crítica dos outros e de si mesmo, que envolve múltiplos contextos e diferentes identidades é o que podemos chamar de consciência histórica a qual é inerente em todos nós e se conecta com a nossa prática cotidiana.

Para Rüsen ela é produto da vida prática, resultado da experiência do passado (memória) à expectativa de futuro (projeções). Esta visão se assemelha à de Koselleck (2006) o qual afirma que desenvolver a consciência histórica é vivenciar a História e esses dois conceitos nos propiciam a ideia de que teoria e prática andam juntas e que os alunos após experienciarem a percepção das identidades e da realidade podem refletir sobre ela.

Considerando que a cultura histórica é a expressão visível da consciência histórica e a qualidade dessa cultura influencia nas decisões que tomamos na vida prática, o ponto de partida para eu pensar sobre a aprendizagem da desconstrução do racismo foi investigar conceitos que pudessem trazer o objeto de aprendizagem para perto do aluno (a). Antes mesmo de aprofundar o conceito de experiência foi preciso buscar o conceito de empatia, já que ela, como demonstra a prática em sala de aula, é essencial nas relações de aprendizagem, a compreensão do outro e respeito à diversidade, pois confere às aulas de História, à escola e à educação o seu sentido humano e social.

Quando resolvi assumir e trabalhar as questões étnico-raciais com os alunos, comecei pelo viés da dramatização. Trazia um texto literário e os alunos dramatizavam sempre que estudávamos o Brasil colonial ou improvisávamos um teatro durante a explicação do conteúdo. Ou seja, repetia aquilo que os alunos do Ensino Médio haviam me dito, trabalhar a África somente no contexto histórico do Brasil Colonial.

Precisava mudar, porque uma aula de história não está somente a serviço do conteúdo, ela serve para que o conhecimento histórico se aproxime do aluno (a) das mais variadas formas e seja interpretado, transformado e oriente a vida prática. Ela serve para que o processo de humanização ganhe espaço no ambiente escolar. Além disso, eu

precisava mudar porque me sentia constrangida com a minha consciência, queria de certa forma semear a esperança de uma sociedade mais justa entre meus alunos.

Comecei a ler sobre o assunto e em 2003, os livros didáticos e os currículos começaram a abordar o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, devido à Lei nº 10.639/03 que a incluiu como obrigatória nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular, alterando, assim, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Contudo, o fato desse conteúdo estar na lei, não implica necessariamente que ele esteja na prática do professor.

A inclusão nos currículos escolares da educação Básica do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, muitas vezes, não faz com que a representação, os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes sejam rejeitados como nos mostra a pesquisa de Rúbia Janz.

Os resultados aqui são alarmantes e bastante decepcionantes: as mesmas representações negativas, preconceituosas e reducionistas, marcadas pela pobreza, miséria, guerras e animais selvagens continua a ser construídas pelos alunos. (JANZ, 2016, p. 198).

Também, outro fator que merece destaque é que a história e a cultura negras estão na lei, mas têm pouco espaço no currículo da educação básica e nos manuais de história, existe uma necessidade de se construir uma consciência histórica abordando particularmente o preconceito. Portanto, além de ser necessário e importante estar na lei, é a maneira como ensinamos e as práticas socioeducativas que usamos que farão com que o professor identifique a consciência histórica e, portanto, a cultura histórica de seus alunos e a dele e que assim possam refletir sobre ela através de uma prática histórica crítica e interpretativa.

Propõe-se, no discurso educacional brasileiro em linhas gerais, uma educação crítica, transformadora, autodirigida (com forte apelo do construtivismo). Todavia, a educação continuada tem historicamente falhado em garantir esses princípios na prática do professor. Com efeito, como fazer se eu, professor, não vivi nada assim como aluno e continuo não aprendendo isso como professor em formação, pelas quais o poder público se relaciona comigo enquanto profissional? (CERRI, 2007, p. 28)

Ou seja, fica evidente que nós, professores, precisamos quase sempre cumprir decisões em que nós não participamos das discussões e não analisamos os saberes a serem construídos. Isso se repete em sala de aula, não basta constar no currículo, temos que saber como este conteúdo vai funcionar na prática e como se otimiza o

desenvolvimento cognitivo¹¹ do meu aluno (a). Permeará o ensino do racismo o ano inteiro? Ou, só lembraremos que estudamos o continente africano e sua história na semana da consciência negra ou no período escravagista?

Minha intenção no decorrer da pesquisa era chamar quatro representantes da população negra, dois homens e duas mulheres para conversarem com meus alunos, pois em 2016, consegui fazer essas entrevistas com seis representantes e o resultado da aprendizagem, pelo que pude empiricamente perceber, fez com que os alunos se colocassem no lugar da população negra. Porém, justamente no ano da realização da pesquisa-ação, a escola em que eu trabalho trocou o livro didático e aumentou a quantidade de objetivos trimestrais, além disso, a quantidade interminável de feriados que tivemos prejudicou estender o convite a vários participantes. Resultado: foi possível realizar a escuta da história de vida com dois afrodescendentes apenas, em 2017.

No decorrer da pós-graduação, apresentei meu objeto de estudo nas disciplinas e em simpósios e, às vezes, percebi certo estranhamento dos ouvintes sobre o fato de eu ser uma professora branca e trabalhar esse assunto. Contudo, meu objetivo não é ser protagonista desta luta, mas sim estabelecer uma contribuição fundamental no extenso e difícil trabalho de combate ao racismo, especialmente, pelo alcance e repercussão que temos quando somos professores. Lourenço Cardoso (2011), nos traz o conceito de branquitude crítica, que é quando o branco desaprova o racismo por entender que esse lugar confortável e privilegiado que ele ocupa é injusto e desigual, e branquitude acrítica, refere-se à identidade racial branca que colabora para a reprodução e manutenção do preconceito.

No cotidiano e nas redes sociais, percebo que desnaturalizar o mito da democracia racial não é nada fácil, por ingenuidade ou ignorância muitas pessoas chegam até mim e falam que o problema é uma questão de classe apenas, não de raça. Negam a existência do racismo, fingem que ele não existe e assim, apesar de hoje em

¹¹Para os piagetianos, o desenvolvimento cognitivo é a reorganização das estruturas mentais, que ocorre quando uma pessoa age espontaneamente sobre o ambiente (transformando-o), experimenta o desequilíbrio, e assimila e acomoda os acontecimentos. O resultado subsequente é a reorganização estrutural, que permeia todos os aspectos do intelecto. É isso que acontece quando uma criança pequena desenvolve a capacidade de representação, adquire a capacidade de conservação, ou se torna capaz de raciocinar com base em hipóteses durante o período operacional formal. (WADSWORTH, Barry J. 1984 p.35)

dia existirem tantas políticas afirmativas, as escolas, as famílias e as redes sociais preferem não discutir esse fato, as conversas sobre o racismo são evitadas. No entanto, várias pesquisas demonstram algumas estratégias de atuação com diferentes resultados. Aparecida de Jesus Ferreira (2015) indica que uma das maneiras de se pensar na escola sobre preconceito e discriminação raciais é através de narrativas autobiográficas, Nilma Lino Gomes (2005) e Véra Neusa Lopes (2005), reposicionam o combate ao racismo através da atitude política do professor, Ana Célia Silva (2005) sugere práticas de desconstrução dos estereótipos racistas no cotidiano escolar através do uso crítico do livro didático, Álvaro Pereira do Nascimento (2005), especifica que a escola tem reproduzido conclusões bastante contestadas sobre a condição dos negros (as) após a abolição, Antonio Olímpio de Sant'Anna (2005) explica conceitualmente o racismo, o preconceito, a discriminação racial, a discriminação de gênero e os estereótipos e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) mostra a finalidade de se estudar africanidades brasileiras além do evento material. Em todos esses autores e em muitos outros encontramos formas de quebrar o silêncio sobre o racismo na escola.

Comecei o trabalho acadêmico com a elaboração do questionário, o que me roubou várias horas de sono. Ele foi aplicado no começo da pesquisa e no final. Achei difícil criar perguntas que tivessem potencialidades racistas e antirracistas, porque não queria ferir a população negra com afirmativas insensíveis. Além disso, meu orientador alertou para o fato de que as afirmativas racista ou antirracista, não deveriam ter sempre a mesma lógica para as respostas, por exemplo, o “concordo” na escala Likert, significar o racismo e o “discordo” o antirracismo, pois os alunos iriam perceber.

Depois de refletir sobre as perguntas e elaborá-las, o professor Luis Fernando Cerri fez várias intervenções. O próximo passo foi procurar um representante do movimento social negro de Ponta Grossa, Carlos Alberto R. de Souza, para que avaliasse as questões. A princípio ele achou o questionário muito brando, mas o meu argumento principal foi que ele seria aplicado em crianças de onze a doze anos. Depois de alguns debates, o primeiro e o último instrumento de análise estavam prontos.

A minha meta foi a aprendizagem da desconstrução do racismo e sabendo que as aulas de História desenvolvem a construção de conhecimento sobre novos conteúdos e sobre a moral partindo dos conhecimentos prévios, como nos mostrou Jean Piaget, na

psicologia genética, foi preciso partir daquilo que os alunos já sabiam sobre o racismo “Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura um principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores”. (AISENBERG, 2006, p. 138). Devo assinalar que “o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola”. (CERRI, 2011, p. 18). Ou seja, combinar os conhecimentos prévios dos alunos e a teoria da didática da história com os conteúdos exigidos no currículo em cada ano escolar.

Então, antes de aplicar o questionário, fiz algumas perguntas orais e pedi que eles escrevessem num papel como viviam os afro-brasileiros e o que eles sabiam sobre o racismo, assim tive acesso aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a questão do negro (a).

A maioria dos alunos sabia muito pouco sobre o racismo e muito menos sobre dia-a-dia dos afrodescendentes, atualmente, no Brasil. Seus relatos nos conhecimentos prévios mostraram-se cheios de estereótipos, como se o negro (a) só aparecesse na nossa história como escravo e como se ele ainda estivesse ligado a uma condição, como mostra o relato abaixo, de morador de rua ou de marginal. Pude verificar na prática que alguns dos meus alunos tinham a mesma visão preconceituosa que Álvaro Pereira do Nascimento¹² encontrou nas respostas do Vestibular Nacional da Unicamp em 2000.

Um deles escreveu:

[...] Hoje em dia, o preconceito diminuiu muito no Brasil, porém ainda existe. Os afrodescendentes em sua maioria vivem normais, sem preconceito, porém alguns, ainda sofrem racismo e discriminação, somente pela cor da pele. Seu passado foi muito triste, e as pessoas, até agora julgam essas pessoas, e às vezes tratando como animais. Tanto que a maioria dos moradores de rua é negra.¹³

O fato de esse aluno afirmar primeiramente que os afrodescendentes vivem “normais” e, depois, que a maioria dos moradores de rua é negro (a), faz com que pensemos de onde ele tirou essa conclusão e que ela vai muito além dos livros didáticos e das aulas de história, expressa a consciência histórica de determinado grupo e ela pode

¹² “Salvo os que tiveram formação mais detida no assunto, uma boa parte dos candidatos produzia uma sucessão de respostas que ligavam os negros aos piores adjetivos: “marginais”, “prostitutas”, “ladrões”, “assassinos”, “bêbados”, “miseráveis”, entre outros.” (NASCIMENTO, 2015, p. 12).

¹³ Transcrevi as narrativas dos alunos mantendo a ortografia e a pontuação tal qual eles fizeram.

ser desconstruída, pois é esse tipo de pensamento que dá sustentabilidade ao mito da inferioridade do negro (a).

Dentro da mesma proposta sobre os conhecimentos prévios, outro aluno escreveu:

[...] Eu sei que os descendentes de africanos estão sofrendo menos, pois não estão mais sendo escravizados, trabalho forçado e etc. O racismo é algo muito ruim que não ocorre tanto no dia a dia de hoje por causa das leis, mas ocorria demais nos dias passados.

Aqui o aluno demonstra ter estudado sobre a escravização, sabe que os africanos sofreram no passado, no entanto, imagina que as leis extinguiram a discriminação e o preconceito.

Após verificar o que eles sabiam sobre o racismo, apliquei o primeiro questionário no dia 22/05/2017, que também serviu para verificar os conhecimentos prévios, em duas salas dos sétimos anos, 68 alunos. Alguns tiveram dúvidas quanto a sua cor e outros quanto ao que é ser pardo, no mais, tudo transcorreu normalmente.

No momento das análises das fontes, ficou claro que eles sabiam muito pouco sobre a falta de oportunidades, de representatividade e, enfim, sobre os problemas enfrentados no dia a dia pelos afrodescendentes, como poderemos verificar nos capítulos seguintes, antes da escuta sobre a história de vida dos afrodescendentes.

No dia 19/06/2017 vieram à escola conversar com os alunos a jornalista Tereza¹⁴, 35 anos, e o advogado Rafael, 45 anos, para contar sobre as suas experiências de vida, como enfrentaram e como enfrentam o racismo.

Escolhi, portanto, dois representantes da classe média. Essa escolha se deu porque em primeiro lugar eu gostaria de trabalhar a questão da perplexidade branca que é tão criticada pela população negra. Ou seja, as pessoas desqualificam os negros (as), pois se surpreendem quando são belos, inteligentes ou bem de vida. Também, em segundo lugar, essa escolha se deu porque a Tereza e o Rafael tiveram acesso a uma educação formal completa e isso facilitaria a comunicação com meus alunos. E, por fim, quando eles confrontaram o preconceito em suas vidas deixaram claro aos meus alunos

¹⁴ Utilizo nomes fictícios para os afrodescendentes que narraram suas histórias aos alunos. Tereza para a jornalista e Rafael para o advogado. Quanto aos alunos adolescentes, também usarei nomes fictícios ao analisar suas narrativas escritas.

a luta diária de quem não teve oportunidades, o que fez com que alguns deles pensassem em seus próprios privilégios.

Segundo o autor Jessé Souza, os privilegiados, em todas as épocas e em todos os lugares, não querem apenas ser ricos e felizes. Querem saber que têm direito a isso, ou seja, o privilégio necessita ser legitimado. Ainda, segundo ele, a reprodução de todos os privilégios injustos depende do convencimento e não da violência. “É por conta disso que os privilegiados são os donos dos jornais, das editoras, das universidades, das TVs e do que se decide nos tribunais e nos partidos”. (SOUZA, 2015, p. 10)

Uma noção superficial e triunfalista que, ao reduzir as classes à sua renda, simplesmente esquece o principal: as relações de dominação que fazem com que alguns monopolizem todos os privilégios enquanto outros são excluídos. Procuramos ao contrário, sem deixar de reconhecer as conquistas e ascensão social de tantos, mostrar o sofrimento e a luta diária de quem ascende sem possuir qualquer dos privilégios de nascimento da verdadeira classe média. (SOUZA, 2015, p.233)

No dia previsto, já havia pedido para os alunos arrumarem as cadeiras em círculo nos cinco minutos finais da aula anterior a minha, já que teríamos somente cinquenta minutos para esse encontro.

Notei que os alunos estavam ansiosos e também felizes com essa oportunidade, eles prepararam a sala exatamente como eu havia pedido e estavam sentados quando entrei com os nossos convidados. Após os cumprimentos, fiz uma breve fala de um minuto, dizendo que o pensamento, as ideias e a história de vida daquele homem e daquela mulher nos ajudariam a entender o que era o racismo, como ele está presente em nossa sociedade e como essa sociedade nega a eles o direito de ser e de existir. Apresentei o nome deles e somente isso, afinal a escuta, naquele momento, deveria ser direcionada a eles.

A Tereza foi a primeira a falar, mostrou que desde pequena enfrentou o racismo, disse que quando era criança nas festas juninas do colégio, ela e a irmã nunca tinham par para dançar e sim faziam trios com outras meninas ou tinham que dançar vestidos de meninos. Disse que demorou a perceber a relação desigual que acontecia nessas festas e quando entendeu começou a não aceitar esse tipo de situação. Anos depois, o mesmo aconteceu com suas filhas e ela teve que interferir no cotidiano da escola. Também, contou que muitas vezes, quando criança, dava o seu lanche em troca de companhia para o recreio. Outro fato relatado por ela foi sobre o pedinte que bateu na

porta da sua casa para pedir comida e quando ela o atendeu perguntou se a dona de casa estava. Esse tipo de constrangimento e discriminação ocorreu outras vezes. Também, foi recorrente em sua vida entrar numa loja e a vendedora dizer que aquele produto que ela estava escolhendo era muito caro ou apontar os mais baratos.

Com relação a todos esses momentos Tereza foi bem veemente e deixou claro aos alunos que sempre reivindicou o respeito à sua ancestralidade, então, na sua fala ela dizia a todo o momento que “batia o pé”, “não deixava passar” e não era submissa quando sofria preconceito. Disse, também, que seu pai e sua mãe tinham uma boa condição financeira e que sempre estudou em escola particular.

O Rafael falou que ainda muito pequeno na escola a professora se aproximou dele e lhe disse que o Brasil um dia iria embranquecer, ele imediatamente achou aquilo maravilhoso e somente muitos anos mais tarde percebeu a violência da professora. Desse modo, teve que aprender desde muito cedo a rejeição na estrutura escolar. Assim como, quando vai a locais públicos, hoje em dia, como a restaurantes, por exemplo, às vezes, é o último a ser atendido. Também, disse que foi o único da sua família a fazer o Ensino Superior, fez Direito numa faculdade privada, o que dispendeu muito esforço, hoje, ele acha que a situação está um “pouco melhor”, pois seus dois sobrinhos cursam a faculdade.

Rafael disse que seus pais eram pobres, no entanto não chegaram a passar fome. Diferentemente da Tereza, ele estudou em escola pública no Ensino Fundamental I e II. Na sua fala deixou explícita a sua dor com relação ao racismo e uma esperança que a gente amadureça como sociedade.

É inadmissível como histórias absurdas sobre o racismo continuam se repetindo cotidianamente, o que mostra claramente que sustentamos não somente a desigualdade, como os mecanismos que a reproduzem. Em 2016, os convidados para essa mesma prática, falaram sobre vendedores que apontam os produtos mais baratos para eles, o caso do elevador de serviço, o fechar os vidros do carro quando uma criança negra atravessa a rua, a perplexidade branca diante da inteligência ou da posição social de um afrodescendente e o sofrimento nas escolas.

Meus alunos demonstraram muito interesse e atenção durante a escuta da história desses protagonistas e participaram fazendo várias perguntas aos nossos palestrantes.

Infelizmente, houve pouco tempo para essas perguntas e eu pedi no término da atividade que eles escrevessem as dúvidas que restaram que eu entregaria aos convidados.

As propostas após essa escuta foram: escrever uma narrativa sobre o que ouviram e, depois, dramatizar essa narrativa. Era preciso que a narrativa fosse escrita logo após a escuta da história de vida, para que as verbalizações das experiências dos nossos convidados fossem bem descritas e não houvesse esquecimento. No entanto tenho duas aulas por semana de História com os sétimos anos e nenhuma geminada, a solução foi pedi-la como tarefa para a aula seguinte. Jamais delimito o número de linhas que os alunos devem escrever, porque acredito que não importa se o texto deles é sintético ou prolixo, o importante é o conteúdo desses textos. É lógico que alguns fizeram “de qualquer jeito”, mas a maioria se dedicou à atividade.

Nas narrativas escritas dos alunos após a escuta da história de vida percebi que apesar de alguns alunos utilizarem um discurso meritocrático e dizerem que Tereza e Rafael deram certo na vida porque se esforçaram, outros, levaram em conta a falta de oportunidades que eles tiveram. E outros, ao meu ver, comprovaram que o negro (a) no Brasil, não pode ser apenas bom, ele tem que ser o melhor, para não abrir precedentes para mais práticas de discriminação e preconceito. Neste caso, assim como em outros penso que essas duas visões não são excludentes, podem vir juntas.

Narrativa 11

[...] foi bem legal porque quando agente [sic] fala sobre racismo achamos que ele só aconteceu na colonização, mas hoje conseguimos ver racismo em todo lugar. A Tereza nos contou que ela sofreu muito na sua escola e em sua vida, mas ela não se abalou e criticou, bateu o pé e conseguiu dar a volta.

O Rafael a mesma coisa ninguém acreditava nele por ele ser negro mas hoje ele é advogado e advogados são pessoas importantes.

Então, hoje conseguimos encher [sic] como é o racismo e com qual frequência ele ocorre, vi que ser racista é uma coisa completamente sem noção.

Narrativa 6

[...] Tereza contou que, na infância, estudou no colégio (tal). Segundo ela, sua família tinha uma renda mais alta comparada a outras pessoas da época. Ela disse-nos: ‘Eu por ser negra, precisava dar o lanche para brincar’. Reprovou em educação física, pois era desvalorizada pela professora nas festas juninas.

Rafael contou que estudava em escola pública e um dia ouviu de sua professora: ‘a sociedade está melhorando, pois as pessoas estão ficando mais brancas’. Por ser negro, ele disse que, apesar de tirar boas notas na escola, só conseguiu terminar a faculdade com 38 anos.

As histórias dessas pessoas são de superação e nos mostram que não podemos diferenciar as pessoas pela cor.

Narrativa 35

[...] eles falaram sobre o racismo, e que por causa dele, os dois tiveram poucas oportunidades, mesmo assim um é advogado, a outra jornalista...

Assim, como demonstrado acima, nas aulas de história, a experiência dos afrodescendentes pode contribuir para a consciência histórica do aluno. Segundo Rüsen a consciência histórica é uma das estruturas do pensamento humano. Homens e mulheres vivem no presente, marcados pelo passado e projetados para o futuro e trazem em si uma reconstrução e é nessa reconstrução por meio da experiência dos afrodescendentes que meus alunos tiveram a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos históricos.

Quanto à outra prática socioeducativa, a da dramatização, observei que as cenas mais apresentadas pelos alunos foram aquelas em que os entrevistados abordaram fatos ocorridos nas escolas. Fizemos um teatro improvisado, dez minutos de apresentação para cada grupo de cinco a seis alunos, tendo como script a própria escrita dos alunos embasada na experiência de escuta. Bem, o problema foi eles escolherem entre cinco narrativas, uma para encenar. Logo vieram me perguntar se podiam aglutinar uma narrativa com a outra porque muitas se completavam, disse que sim e se podiam acrescentar casos de racismo nas narrativas que não tinham exemplos práticos, também concordei.

Eles teriam somente uma aula para ensaiar e uma aula para apresentar. Portanto, utilizei três aulas de História para todas as essas práticas socioeducativas elencadas na pesquisa. Eles já estavam acostumados a fazer teatro nas aulas de história, porque fui professora deles no sexto ano, sabiam que um teatro improvisado feito na própria sala de aula ou no anfiteatro é composto de uma cena ou duas e não há necessidade de cenário, nem vestuário, porque a cenografia, o figurino e a música requerem mais tempo de aula.

De uma forma geral, ao vivenciarem o papel de negros (as) todos os grupos não se contentaram em somente dramatizar um fato contado pelos nossos convidados, mas de colocar no final da peça uma punição para professores, colegas e diretores racistas.

Por exemplo, uma aluna interpretando o papel de professora chega perto de um aluno e diz: - Rafael, o Brasil um dia ainda vai embranquecer! Imediatamente o menino representando o aluno negro levanta-se vai até a diretora e diz que foi vítima de racismo e conta o corrido. Em seguida, a diretora chama a professora em sua sala e a despede

por racismo. Lembramos que esse fato ocorreu com o Rafael, nosso convidado, e que ele demorou muitos anos para perceber essa discriminação racial.

Outro exemplo: a aluna dramatiza ser a Tereza, entra numa loja de tecidos e pede à vendedora um tecido para sua mãe lhe fazer um vestido, a vendedora tira-o da estante e diz: - Esse aqui é um dos mais baratos. Em seguida, a cliente fala: - Por que você me mostrou o mais barato? Só porque sou negra? Onde está a sua gerente? E a cena acaba assim.

As cenas foram rápidas e realistas, mas senti falta de um script mais denso o qual seria impossível utilizando somente a narrativa deles para que pudessem aprofundar-se nos papéis. Analisando o sentimento envolvido nas dramatizações percebi que os alunos utilizaram a raiva e a violência verbal para compor as cenas, eles precisavam defender-se como negros (a) vítimas de racismo.

E assim, lembrei da fala do professor Ivo Pereira Queiroz no 1º Ciclo de Estudos Negros da UFPR, onde ele fez uma palestra sobre a Ontologia Negativa do Ser Social Negro e após falar sobre a vida do negro (a) no Brasil e o quanto ele (a) é colocado à parte da dinâmica social e o quanto ele (a) sofre violência física e moral, afirmou que muitas vezes “a violência é nossa autodefesa”. E eu acredito que não poderia ser de outro jeito.

Por último, novamente, após cinco meses, repeti a aplicação do mesmo questionário. Minha intenção era verificar se houve a aprendizagem da desconstrução do racismo através do acesso direto à experiência do outro e se essa e as outras práticas nas aulas de história foram capazes de alterar o modo de pensar e agir dos alunos em relação ao racismo, preconceito e discriminação.

Um aspecto que achei muito interessante e que pode ser constatado no questionário e na dramatização foi a tomada de consciência dos alunos sobre a invisibilidade negra em espaços comuns. Antes dessas práticas, segundo o depoimento de alguns alunos, eles não haviam percebido essa invisibilidade. Penso em realizar em 2018 um trabalho com professores de outras áreas sobre documentários, autobiografias e comerciais antirracistas que se encontram disponíveis em livros e várias páginas eletrônicas, além de manter a escuta sobre as histórias de vida.

Saliento que após minhas análises sobre as fontes produzidas por mim e pelos alunos ficaram muitas perguntas a fazer e nem todas as respostas foram dadas. Mas, penso que consegui superar falsas ideias e entender que a experiência do outro pode e deve fazer parte de uma boa aula de história, porque ela é capaz de mudar algumas concepções.

1 UMA APROXIMAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DE RÜSEN E PIAGET NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste primeiro capítulo mostraremos que as teorias de Rüsen e Piaget apresentam algumas compatibilidades e similaridades, pois elas reiteram que o conhecimento é uma construção sobre a ação do sujeito e esta ação é constituída através da experiência de si mesmo e da experiência dos outros.

Para a epistemologia genética, todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e conhecer é outorgar significados e, para Rüsen (2010), a consciência histórica é o total das ideias e atitudes dos homens em relação ao passado, é como eles interpretam a sua experiência de evolução temporal e a dos outros para interpretar o mundo e orientar sua prática.

Para Rüsen (2010), o sujeito reconstrói uma narrativa histórica e a elabora, para Piaget (1973), o desenvolvimento da inteligência é mediado pelas experiências do sujeito e sua elaboração. Para esses dois teóricos as operações mentais vão se reorganizando continuamente.

Uma das grandes preocupações com o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico está ligada ao momento da construção do conhecimento. Para alguns de nós, professores, este momento representa apenas um repasse de informação, refazendo a caminhada da humanidade, e para outros é uma oportunidade de desenvolver a habilidade para refletir historicamente e criticar o presente.

No processo ensino e aprendizagem da História, tanto os alunos como os professores passam pelo ato da construção do conhecimento, mas é preciso enfatizar que esta construção no aprendizado histórico se dá quando “há uma mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade

passada” (RÜSEN, 2011, p. 51). A atitude do professor, neste processo, é buscar alternativas na teoria e na prática, com recursos e estratégias para assegurar a aprendizagem do aluno com eficácia.

Por isso, práticas socioeducativas como a escuta sobre a história de vida, a produção de uma narrativa e a dramatização inserem-se como exemplo desta busca para consolidar um aprendizado, pois tanto para Rüsen (2010) como para Piaget (1983), existe a possibilidade de intervenção no ritmo das construções cognitivas.

De acordo com a teoria de Rüsen o conhecimento histórico tem as suas raízes na experiência concreta, portanto, em todo o conteúdo formal, estruturado no currículo, podemos fazer uma abordagem junto aos alunos que traga essa experiência concreta para a aula de história. Pode-se fazer a ponte entre o conteúdo exigido no Ensino Fundamental e Médio e assuntos relevantes em nossa sociedade como, racismo, machismo, questões de gênero, falta de oportunidades e tantos outros.

Ao trabalharmos o passado e o presente em nossa disciplina, estamos trabalhando as identidades, portanto, desenvolvendo a consciência histórica. Por isso, seria conveniente que os professores não se importassem de utilizar duas ou três aulas em estratégias que aprofundassem o conhecimento dos seus alunos, ao invés de ficar excessivamente preocupados com a quantidade de conteúdos, pois a qualidade é o mais importante. “Por isso a ideia de que temos que ensinar uma determinada quantidade de conteúdos, sem os quais o potencial cognitivo e o espírito cívico dos nossos alunos ficará irremediavelmente manco ou paralítico, é um tanto contraproducente.” (CERRI, 2011, p. 115)

Um aluno que respeita o outro e é ativo em seu ambiente, que experiencia o mundo que o cerca, certamente estará em melhores condições de questioná-lo. Essa experiência vinculada com a empatia histórica pode gerar como consequência um aprendizado histórico.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p. 44)

Os historiadores estão sempre voltados para abordagens de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do

cotidiano, sugerindo outras possibilidades dentro da historiografia. Da mesma forma, sempre ocorrem novos estudos dentro das ciências pedagógicas; já há algum tempo, desde a teoria de Piaget, entende-se que o aluno pode ser protagonista da sua aprendizagem, participante ativo do processo de construção do conhecimento.

E nós, professores? Estamos sempre voltados a inúmeras dúvidas, desde que entramos pela primeira vez em uma sala de aula e nos perguntamos como ensinar História, como construir o conhecimento dentro de uma disciplina tão teórica. Mas, talvez, falte a muitos de nós, fundamentos sobre esta disciplina. Ou, quem sabe, falte uma aproximação entre investigação histórica e o universo da sala de aula. Cada pessoa aprende, compreende e interpreta a História e o mundo à sua volta de uma determinada maneira.

Neste sentido, aprender em História é uma construção em torno daquilo que o professor e o estudante trazem para a sala de aula e dos significados que trocam em relação ao conteúdo da disciplina. Como um exercício constante de reconstrução do conhecimento e das pessoas, aprender na disciplina de História corresponde aos exercícios próprios da narrativa histórica, o que é muito diferente de receber informações sobre tal narrativa. (ALEGRO, 2006, p. 15).

Neste sentido, é importante voltar à Piaget, pois, o processo de construção do conhecimento, segundo ele, acontece quando o sujeito age sobre o objeto, como ele bem comprovou através de seus experimentos. Esta concepção revela que tal processo é dinâmico, pois o ser humano deve exercer sua ação sobre o que deseja conhecer, empregando os conhecimentos prévios adquiridos. Ele poderá ampliar ou modificar aqueles conhecimentos ao longo de toda a sua vida. “Todavia, não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos e estas transformações são igualmente objeto de conhecimento.” (PIAGET, 1973, p. 118)

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interações sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. (PIAGET, 1980, p.29)

Para entender esse desenvolvimento humano é preciso entender, também, o que é o conhecimento. Piaget (1973) separa o conhecimento em três tipos: conhecimento

físico, lógico-matemático e social, a distinção estabelecida por ele baseia-se na origem e nos modos de estruturação desses conhecimentos.

O conhecimento físico é abstraído diretamente dos objetos, ou seja, é o conhecimento da realidade externa. O conhecimento lógico-matemático é abstraído das ações das crianças sobre os objetos e não dos objetos em si mesmos, consiste em relações criadas por cada indivíduo, ou seja, é uma relação criada mentalmente. O conhecimento social – para ele, a História é entendida neste momento – é abstraído das interações da criança com outras pessoas, ou seja, para a criança adquirir o conhecimento social, sua convivência com pessoas é indispensável.

Para ele, a principal característica do conhecimento social é sua natureza geralmente arbitrária. As várias nomenclaturas que temos para nomear os objetos é um exemplo dessa arbitrariedade. Os fatos históricos, por serem analisados e revistos por inúmeros indivíduos – professores, estudiosos, alunos e interessados em geral – também estão sujeitos a construções arbitrárias, por mais que inúmeras fontes, sejam elas convergentes ou divergentes, sirvam de referência. Assim, a própria História também poderia ser categorizada como um conhecimento social e, portanto, sujeita a constantes releituras.

[...] em história todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por trabalhos posteriores. Um saber absoluto, uma verdade absoluta não servem aos estudiosos sérios e dignos de nome; servem aos totalitários, tanto de direita como de esquerda, que, colocando-se como donos do saber e da verdade, procuram, através da explicação histórica, justificar sua forma de poder. (BORGES, 1980, p. 66).

Piaget afirma que a construção do conhecimento social e do conhecimento histórico tem suas raízes na experiência concreta, ou seja, na vivência fática dos acontecimentos estudados. Ele, inclusive, criticou os meios tradicionais de se ensinar história através da mera leitura e de aulas expositivas para as crianças em fase pré-operatória, nesta fase (que varia de dois a sete anos), o pensamento e a linguagem da criança são egocêntricos e ela não consegue resolver problemas de conservação porque seus julgamentos são baseados na percepção e não na lógica. Piaget afirma ainda, que a leitura e as aulas expositivas podem ser adequadas para as crianças na fase operacional concreta (dos sete aos onze anos), na qual a criança atinge a reversibilidade, consegue solucionar os problemas de conservação e resolver problemas concretos.

É importante afirmar que, para ele, as faixas etárias destes períodos do desenvolvimento cognitivo podem variar, algumas crianças podem entrar mais cedo ou mais tarde em relação às idades médias, mas todas atravessarão os estágios piagetianos na mesma ordem.

Piaget entende o ser humano como alguém dinâmico, que vai em busca do conhecimento, transformando o meio em que vive e, ao mesmo tempo, sendo transformado por ele. Do mesmo modo a historiografia, ao reconstruir a História, coloca o ser humano no seu dia-a-dia, nos hábitos e nas rotinas e todas as suas atividades tornam-se objetos de estudo: o trabalho, o pensamento, a sexualidade, a literatura, a vida da mulher, as emoções, a festa, a moda, a culinária, o corpo, enfim tudo pode ser História, desde que tenha uma rigorosa pesquisa.

Pelo exposto, já que nós, professores, temos teorias que nos fazem olhar o aluno, a aprendizagem e a história de um modo tão atual, porque, então, ainda no Brasil nossas aulas de história estão voltadas ao conteudismo? Seria a lógica do mercado, que nos faz pensar exclusivamente no vestibular? Seria a qualidade da aula ser transferida para a quantidade de conteúdo? Seria nos sentirmos desvalorizados e por isso muitos de nós fazemos um trabalho sem sentido?

Será que os estudantes ao trabalharem o continente africano, a Revolta do Malês e a escravização dos afrodescendentes no Brasil fazem relação com a discriminação e o preconceito de hoje em dia? Ao trabalhar, a Idade Média, fazem uma relação com o obscurantismo que uma religião pode acarretar? E, ainda, ao trabalhar o Iluminismo fazem relação com a valorização da ciência e do bem-estar individual e social do homem?

Muitos de nós, professores, somos pegos de surpresa e vemos com insatisfação o resultado da aprendizagem (ou mesmo a falta dele) em nossas aulas, não obstante utilizarmos diversas estratégias de ensino e metodologias variadas.

Com mais trabalhos que envolvam a prática de professores e alunos, é provável que possamos ajudar a dissipar um pouco a falta de conhecimento histórico, a falta de conhecimento sobre a aprendizagem e os preconceitos que nós, tanto professores como alunos, venhamos a reproduzir em nosso meio. Dentro do nosso cotidiano temos a nossa maneira de agir, de trabalhar e de pensar, isso prova que pelo fato de sermos seres humanos somos convidados a refletir sobre nossas ações. Assim, é primordial que o

aprendizado histórico estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas. A tarefa da história segundo Peter Lee (2006), é nos fornecer um senso da nossa própria identidade, de uma forma que estimule a cooperação com o outro. E esta identidade não deve ser vista como um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte.

Para Cerri (1999, p.40), através do ensino da História “[...] forma-se a consciência histórica de uma sociedade, determina-se a identidade comum, constitui-se o povo, sua maneira de encarar a si próprio e aos outros.” No que diz respeito ao ensino de história, as práticas passaram por várias transformações, desde a predominantemente tradicional até hoje com a inclusão de novas propostas, autores e reflexões.

É necessário que nos detenhamos no papel reflexivo que deve ter a discussão sobre a prática de ensino: perante o que é ensinado, o que poderia e deveria ser ensinado? Essa reflexão conduz tanto à crítica da situação quanto às propostas diante das carências verificadas. O resultado desse ver e desse avaliar constitui o papel normativo da prática de ensino, ou seja, o estabelecimento do que, perante o real e o ideal, efetivamente deve ser ensinado para que possamos alcançar a melhor relação possível entre a prática que forma a consciência histórica e os princípios para a ação na história que beneficiem a maioria da sociedade brasileira. (CERRI, 1999, p.141).

Assim, como a identidade, a cultura é outra categoria de representação e apropriação do conhecimento histórico. Na abordagem de Burke, a História, é uma construção cultural, pois “sabe-se muito bem que observamos ou lembramos aquilo que nos interessa pessoalmente ou que se encaixa no que já acreditamos, mas nem sempre os historiadores refletiram sobre a moral desta observação” (BURKE, 2008, p. 33).

Como se percebe, na abordagem do autor, seria preciso que os recursos pedagógicos do ensino escolar da história tivessem seus próprios procedimentos, estruturas específicas.

Mas nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula.... Assim, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes. (RÜSEN, 2011, p.34).

Cerri em seu livro “Ensino de História e Consciência Histórica” (2011) aponta que as identidades estão no suporte do conceito de consciência histórica e esta pode ser definida como “uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no

mundo em que está inserido” (CERRI, 2011, p. 13). O autor nos convida a olhar as articulações feitas entre presente e futuro, pois o passado por ser “relativamente móvel”, pode ser relido.

Discussão semelhante vem das reivindicações dos movimentos negros organizados, no sentido de obter reparações para cidadãos prejudicados pela escravidão e pelo racismo, de modo que seus descendentes possam recuperar o patamar educacional, econômico e social que poderiam ter tido se não existissem aquelas restrições. Essas reivindicações começaram a ser em parte atendidas por políticas de reserva de vagas para alunos negros ou afrodescendentes em universidades e cargos públicos preenchidos através de concursos. A efetivação de cotas raciais é demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fossem aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chave da administração de muitas instituições estivessem convencidas de que a condição de negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente; de que essas desvantagens se ligam a um tratamento historicamente desfavorável, devido a instituições e práticas racistas; de que políticas universais (o tratamento igual aos desiguais) não superaram as diferenças e, por fim, de que o projeto nacional brasileiro não comporta que essas situações permaneçam. A negação ou a indiferença a todas essas teses ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira, mas a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação, que, por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão do deslocamento na aprendizagem e no ensino da história, em parte dentro da escola, e em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações de parlamentares e administradores ou junto a eles, e pelo debate público em geral. (CERRI, 2011, p.13)

Afim de contribuirmos para dissipar essa negação ou a indiferença apontada pelo autor, sabemos que a educação é um dos caminhos para essa conscientização e para isso precisamos reunir as contribuições teóricas e práticas necessárias para modificar o nosso fazer pedagógico no dia-a-dia da aula de história. Pensamos, de acordo com Rüsen, que o ensino de história serve para interpretarmos o mundo a nossa volta e para a vida prática.

Referindo-se, ainda, a Rüsen (2010) ele afirma que existem quatro tipos de consciência histórica, ou formas de recuperar o passado, quais sejam: tradicional, exemplar, crítica e genética. As duas primeiras tipologias traduzem uma metodologia mais dedutiva, ou seja, o sujeito apreende os significados a partir “de fora”, de uma realidade preexistente.

- a) Na forma de aprendizado da construção tradicional, as [...] tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática.
- b) Na forma de aprendizado da construção exemplar [...], os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalização de regras e isolamento de casos, como condição

necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo. (RÜSEN, 2011, p.45)

Interessante observar que o autor posiciona as tipologias aqui mencionadas de forma que parece dar a impressão de serem gradativas, ou seja, como degraus evolutivos de consciência. No entanto, apesar delas apresentarem níveis de complexidade do menor para o maior, parece-nos que na vida prática elas não se apresentam hierárquicas.

Assim, os aprendizados históricos crítico e genético assumem uma metodologia mais indutiva, pois partem de uma autoconsciência do sujeito, enquanto ser pensante e questionador.

Na forma de aprendizado da construção crítica [...] o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado. Na forma de aprendizado da construção genética [...], compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RÜSEN, 2011, p.46)

É com esta tipologia que ele sugere a análise e a interpretação de processos concretos de aprendizagem. E cada forma de aprendizado histórico irá ter como fruto uma nova identidade (RÜSEN, 2010c, p.62), cada vez mais consciente de si, de seu papel social e de sua relação com a História. Deste modo, entendemos que a história de vida dos afrodescendentes, nesta oportunidade proposta, tem o potencial de colocar o aluno na representação dos conceitos históricos, construídos na aula.

A sua teoria aliada à de Piaget e as concepções da História Cultural podem ser apropriadas à extrapolação dos conteúdos escolares, ampliando a consciência histórica, na medida em que articula a compreensão do processo histórico relativo às permanências, às transformações temporais dos modelos culturais e da vida social em sua complexidade.

Jörn Rüsen (2010) supera a separação entre a reflexão acadêmica da natureza da História e a reflexão didática de seu uso na vida prática, argumentando que uma não pode ser divorciada da outra. Ele assinala que o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz e destaca o compromisso com a indagação e

que a consciência histórica, por seu papel em nos orientar no tempo, tem uma função prática.

“A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica.” (RÜSEN, 2010a, p.65).

Ainda, segundo o autor, a consciência histórica

[...] constitui-se mediante a operação genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e do seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2010a, p.65-66)

Outro autor que se preocupou com a aprendizagem histórica, e com relação dos homens com o passado, foi Peter Lee que, a partir de pesquisa em fontes relacionadas à filosofia da História e embasado na teoria de Rüsen, elaborou alguns fundamentos para o significado da aprendizagem da História, bem como buscou formular um conceito de Literacia histórica.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

Os questionamentos dentro da disciplina de História são fundamentais, pois têm o condão de aproximar o mundo do pensamento e das teorias ao mundo prático. Para tanto, é preciso que algumas indagações sejam feitas para colaborar com professores e alunos no sentido de pautar a vida prática. Por exemplo:

[...] como se dá a função prática do saber histórico, como ponto de vista, no processo cognitivo da ciência da história? Há como identificar procedimentos, especificamente científicos, que definam o modo como o saber histórico produzido pela ciência, sem perder sua cientificidade, pode ser utilizado na prática? Formação histórica é a resposta a essa questão. A formação põe a cientificidade como uma propriedade do saber histórico. (RÜSEN, 2010c, p.99)

Em outras palavras, sim, é possível oferecer uma ou mais respostas aos professores e alunos que não se satisfazem com a superficialidade do ensino, e que procuram na História uma compreensão mais profunda da vida humana. Entretanto, como afirmado pelo autor, faz-se mister compreender o significado do conceito formação histórica, sem o qual a consciência não será desenvolvida.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2010c, p.104).

Se as experiências da vida prática podem ser elevadas ao nível cognitivo da ciência história, podemos pensar na cognição do aluno e do professor na sala de aula. Piaget afirma que existe uma mesma sequência evolutiva para a construção da inteligência caracterizada em três grandes estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório (concreto, formal ou hipotético-dedutivo).¹⁵

TABELA 1
Resumo dos Períodos do Desenvolvimento Coanitivo

<i>Período</i>	<i>Características do Período</i>	<i>Principal Mudança do Período</i>
<i>Sensório-motor</i> (0-2 anos)		
Estágio 1 (0-1 mês)	Somente atividade reflexa; não faz diferenciação	O desenvolvimento ocorre a partir da atividade reflexa para a representação e soluções sensório-motoras dos problemas.
Estágio 2 (1-4 meses)	Coordenação mão-boca; diferenciação via reflexo de sucção	
Estágio 3 (4-8 meses)	Coordenação mão-olhos; repete acontecimentos pouco comuns.	
Estágio 4 (8-12 meses)	Coordenação de dois esquemas; atinge a permanência dos objetos.	
Estágio 5 (12-18 meses)		

¹⁵ Em toda a análise do processo de formação das estruturas intelectuais, ou seja, da inteligência, desempenha a noção piagetiana de estágio. O estágio foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro afetivo.

Do nascimento até a adolescência, Piaget distingue três estágios do desenvolvimento. O primeiro é o estágio sensório-motor (do nascimento até dois anos). O segundo divide-se em dois sub-estágios: o de preparação para as operações lógico-concretas (2 a 7 anos) e o de operações lógico-concretas (de 7 anos até a adolescência). A partir da adolescência e até a idade adulta, configura-se o estágio da lógica formal, quando o pensamento lógico alcança seu nível da maior equilíbrio, ou seja, de operatividade, adquirindo a forma de uma lógica proposicional, que seria o auge do desenvolvimento. (PIAGET, 1983, p. XII)

Estágio 6 (18-24 meses)	Novos meios através da experimentação – segue deslocamentos sequenciais.	
	Representação interna; novos meios através de combinações mentais.	
<i>Pré-operacional</i> (2-7 anos) Estágio egocêntrico (2-4 anos) Estágio intuitivo (5-7 anos)	Problemas solucionados através da representação – desenvolvimento da linguagem (2-4 anos); tanto o pensamento quanto a linguagem são egocêntricos Não consegue resolver problemas de conservação; os julgamentos são baseados na percepção e não na lógica.	O desenvolvimento ocorre a partir da representação sensório-motora para as soluções de problemas e o pensamento pré-lógico
<i>Operacional concreto</i> (7-11 anos)	Atinge a fase da reversibilidade; consegue solucionar os problemas de conservação – operações lógicas desenvolvidas e aplicadas a problemas concretos; não consegue solucionar problemas verbais complexos.	O desenvolvimento ocorre a partir do pensamento pré- lógico para as soluções lógicas de problemas concretos
<i>Operações formais</i> (11-15 anos)	Soluciona com lógica todos os tipos de problemas – pensa cientificamente; soluciona problemas verbais complexos; as estruturas cognitivas amadurecem.	O desenvolvimento ocorre a partir de soluções lógicas para os problemas concretos, para as soluções lógicas de todas as classes de problemas.

FONTE: Adaptado de B. Wadsworth, Piaget's Theory of Cognitive Development (Nova York: David McKay, 1971).

Na abordagem de Piaget, cada criança desenvolve o conhecimento interiormente desde o nascimento e constrói sua realidade através da experiência com as coisas que devem ser conhecidas através dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Isso quer dizer que a criança não é um receptor passivo e podemos inferir que os professores podem em sala de aula estimular essa construção.

Para Piaget (1973) a sequência do desenvolvimento é a mesma para todas as crianças, mas a velocidade não, pois somos frutos de uma sociedade e além dos aspectos cognitivos é preciso levar em consideração os aspectos emocional e moral.

Para Rüsen (2010) os tipos de geração de sentido também se ampliam a partir de graduações, porém “Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estágios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo.” (CERRI, 2011, p. 100).

Podemos aproximar as teorias de Piaget e Rüsen porque os dois apontam que o conhecimento não é algo dado e sim, que a experiência (cognitiva, moral e emocional) e o meio ambiente são importantes na medida em que afetam o desenvolvimento. Para Piaget há etapas biológicas, estágios geneticamente predeterminados que fazem com que a criança não pule estágios, apenas tenham ritmos diferentes, porém “Como todos os professores e pais sabem, pelo fato de uma criança ter um nível de pensamento lógico, ela não pensa ou age, necessariamente com lógica. O comportamento de uma pessoa nem sempre reflete o seu ‘melhor’ pensamento.” (WADSWORTH, 1984, p.14). Para Rüsen - como ele está se referindo ao conhecimento social- o indivíduo pode em diferentes momentos da vida recuperar o passado como lhe convier no seu cotidiano, dependendo da sua carência de orientação. O conhecimento histórico parte da vida prática, é refletido mentalmente e depois retorna para a vida prática.

Para os dois autores vamos aos poucos formando uma rede ou teia de esquemas mentais e o desenvolvimento do conhecimento vai dar subsídios ao desenvolvimento da aprendizagem. Paralelamente a essas duas teorias, podemos concluir que a aula de história pode privilegiar práticas socioeducativas que possibilitem os vários jeitos do aluno aprender para que ele possa fazer suas escolhas e orientar-se na vida.

Diante disso, pareceu-nos bastante relevante pensar em três práticas socioeducativas elaboradas através dos conceitos de experiência e empatia, que abrangessem o ouvir, o observar, o escrever, o ler e o dramatizar (fazer ou vivenciar). Essas competências servem para os vários estilos de aprender do aluno, como também contempla as várias inteligências múltiplas, conceito criado por Howard Gardner (1999), onde ele argumenta que temos, no mínimo, oito formas diferentes de inteligência, seriam elas: musical, cinestésico-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal,

intrapessoal e naturalista. Além disso, estamos defendendo aqui uma abordagem e uma prática nas aulas de história que sirva para o aluno (a) ampliar o pensamento histórico e assim respeitar o outro.

Sabemos que a escola e a sociedade esperam que o ensino de história seja o ensino mais ou menos fragmentado de todo o percurso da humanidade. “Espera-se socialmente que ela forneça um conjunto de conhecimentos mais ou menos fragmentários cujo domínio deveria ser a obrigação de todo o cidadão”. (CERRI, 2010, p. 265). Contudo queremos situar essa pesquisa na busca de que “o ensino de história possa ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2010, p. 270).

Para auxiliar nessa busca é preciso saber em que estágio do desenvolvimento meu aluno está, como ele aprende, quais são os seus conhecimentos prévios e como ele recupera o passado. Nós, professores de história, almejamos que nossos alunos possam aprender aquilo que está sendo ensinado, considerando-o relevante. Talvez, a construção do conhecimento na disciplina de História não seja fazer os alunos se debruçarem em livros didáticos, apostilas e documentos, mas sim, sobre a realidade tentando entendê-la. Assim, o aluno se sentirá impelido a procurar bibliografias e, mais ainda, experiências para conseguir compreender esta realidade.

2 EXPERIÊNCIA E EMPATIA NA ELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Neste capítulo faremos um diálogo entre empatia e experiência sob a perspectiva de vários autores. Parece óbvio incluir esses dois conceitos no âmbito escolar para a desconstrução do racismo no século XXI. Entretanto, com base em minha experiência de trinta e um anos de docência, posso dizer que não é rotineiro- que em escolas particulares as pessoas de diferentes raças ou condições socioeconômicas e pessoas portadoras de deficiências físicas ou intelectuais, convivam umas com as outras ou sejam convidadas a narrar suas histórias.

Pelo contrário, os alunos e eu através das narrativas dos nossos convidados percebemos que muitas escolas reproduzem os estereótipos, a discriminação e o preconceito. Aparecida de Jesus Ferreira corrobora esse fato quando narra a sua experiência pessoal e a de seu sobrinho. Ele foi alvo de racismo na sua escola, sendo chamado de macaco por uma colega. Após as intervenções e reuniões com a menina e família dela e com a escola e o diretor, Aparecida escreve:

... a escola não estava fazendo o seu papel de trabalhar com os alunos o letramento racial crítico para que os alunos pudessem aprender a desconstruir os estereótipos e o racismo que foram sendo construídos ao longo da vida daquela menina, seja pelos pais, seja pela mídia e seja pelas outras relações sociais dela. (FERREIRA, 2015, p. 16)

Tendo em vista essa realidade através dos livros, jornais e através da minha experiência pessoal, usei o conceito de empatia histórica de Peter Lee (compreensão histórica) para que os adolescentes utilizassem o entendimento e a compreensão do outro para refletir como eles viveriam, pensariam e agiriam se fossem afrodescendentes vivendo no Brasil, hoje.

Segundo Lee, empatia histórica pode ser entendida como:

[...] uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isso com o que aqueles sujeitos fizeram.
[...] a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia” [...] Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar [...] se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos. Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la impossível. (LEE, 2003, p. 19-33)

Ela, portanto, funda um olhar para compreender através da história a realidade de outros grupos, de outras origens sociais e de outras identidades. No entanto, nessa pesquisa não estamos tratando de empatia com sujeitos históricos distantes, mas com experiências e narrativas com sujeitos da contemporaneidade. Nesse sentido, além da empatia histórica, contamos sim, com a empatia dos nossos convidados e para com eles.

Ao que tudo indica essa empatia histórica com o meu semelhante presentes no conhecimento da história de vida do negro (a), servem sensibilizar o aluno para que ele perceba a invisibilidade negra e desconstrua estereótipos.

A empatia histórica na contemporaneidade serve para viver com o outro dentro e fora de sala de aula. O vínculo entre professor, aluno e outros indivíduos inseridos na sociedade atual ou nas sociedades antigas é importante para construir conhecimentos e para colocar a criança e o adolescente em contato com uma realidade que vai além do cotidiano do deles.

Se queremos que os alunos desenvolvam habilidades e competências para a compreensão da história, resolução de problemas e rejeição às desigualdades sociais e preconceitos precisamos começar pela empatia, pois “A criança, quando ‘empatiza’, reconhece em si própria aquilo que está vendo no outro. A criança que não ‘empatiza’ rejeita em si aquilo que está vendo no outro”. (OLMOS, 2015, p. 24).

Assim em vários relatos dos meus alunos pude perceber a empatia que eles tiveram com as narrativas orais dos nossos convidados. Na narrativa 9, o aluno mostra clareza quanto ao fato de afirmar que a abolição não colocou um ponto final no racismo, pelo contrário, ele continuou de forma crescente. Nesse sentido, um aluno escreveu:

Narrativa 9

[...] A história deles foi bem tocante.

Eles foram bem sinceros e a nossa sala se comportou melhor do que nunca... Achei legal poder ter essa experiência, por eles terem cedido o tempo do trabalho, etc.

O racismo é uma coisa que deve ser tratado desde a época da escravidão, antes ainda.

O Brasil é um país que finge que não é racista, ninguém merece o tratamento que eles recebem em lojas, em todo lugar porque são negros, não!

Devemos acabar com isso de uma vez por todas!
 Isso começou a ficar intenso mais ou menos depois da abolição da escravidão, e em pleno século 21 continua. Não entendo porque isso.
 Eles não são diferentes, piores por causa da cor de pele, eles e nenhum ser humano devem ou deveria sofrer o que os negros ou os pobres sofrem.

Para a autora Maria Amélia Cupertino é importante inclusive “estabelecer empatia com figuras controversas, como as que praticam violência”. (CUPERTINO, 2015, p. 32). Ela enfatiza que não se trata de fazer relativismo aos princípios que afetam os direitos humanos, mas, entender o que leva as pessoas a praticarem atos violentos, pois isso, nos leva a refletir sobre a maldade inerente ao ser humano e sobre os conflitos, certezas e julgamentos que fazemos do outro e de nós mesmos.

Mas, segundo Peter Lee e Rosalyn Ashby, a empatia histórica vai além do colocar-se no lugar do outro, pois envolve a compreensão desse outro naquele tempo histórico e naquela circunstância, o que exige muita complexidade. Desse modo, “ao usar a empatia, sabemos que o colocar-se no lugar do outro é, em termos historiográficos, uma mera ilusão, posto que o passado é uma eterna construção do nosso presente, e dos presentes que ainda virão.” (ANDRADE, et. al., 2011, p. 262)

Concordo com os três teóricos acima e penso que colocar-se no lugar do outro no presente, também pode ser complexo e ilusório, pois a ignorância quanto ao racismo está presente no Brasil e quanto mais ignoramos esse fato mais o escondemos. Mas, posso afirmar através dessas experiências em sala de aula que uma das maneiras de não ignorar o racismo vivido pelos afrodescendentes é achar novas possibilidades dentro da Didática da História para enxergar, compreender e desconstruí-lo.

Sobre esse passado recente ou não, Thompson escreve, “Somente nós que estamos vivendo agora, podemos dar um ‘significado’ ao passado”. (THOMPSON, 1981, p. 52). E esse significado, segundo ele, está impregnado de valor, ou seja, valores que vem da família, escola, igreja, livros lidos ou filmes assistidos. O aluno ao ouvir sobre a dificuldade cotidiana de ser um negro (a) no Brasil contemporâneo poderá reconstituir esse processo e empatizar historicamente através dos seus valores.

Visto isso, podemos concluir que a imparcialidade não existe. Pois, estamos imbuídos de “representações sociais”, “visões de mundo” e daquilo que Rüsen tratou como “cultura histórica”, ou seja, ela “é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por

meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro”. (RÜSEN, 2015, p. 217)

O fato dos alunos conhecerem outra realidade, fez com que eles conhecessem a si próprios, como apontam as fontes. Eis aí um dos objetivos do ensino de história, segundo Carretero e Van Alphen, o outro seria a construção de um pensamento crítico.

Esses dois autores não utilizam o termo empatia histórica, porém, mesmo assim, conseguem esclarecer o que ela seria através do estudo de um modelo de produção e consumo de narrativas históricas nacionais. Eles identificaram quatro características de modelos, e em duas delas podemos determinar que o assunto histórico pode incluir e/ou excluir temas ou sujeitos, estabelecer identidades equivocadas, enfim, exalar uma ideologia alienante. Essas características fazem com que grupos e instituições determinem e limitem o entendimento do processo. Portanto, a utilização da empatia histórica, nesse caso, pode mediar e resistir a essas narrativas.

Outro conceito que utilizei nessa pesquisa foi o de experiência, foi ele, também, que respaldou a elaboração e a execução das práticas socioeducativas. Para Edward Palmer Thompson (historiador britânico), a experiência, chamada por ele de experiência humana, é a matéria-prima do historiador, é uma categoria imperfeita, mas indispensável, pois a experiência será reelaborada pelos indivíduos na consciência segundo sua cultura. Mesmo que esse indivíduo experimente e conheça de modo peculiar o seu mundo, ele carrega consigo modelos culturais interiorizados.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Altusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo- não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182)

Segundo Thompson, as pessoas aprendem com e através da experiência e essas experiências de vida estão intrinsicamente ligadas às manifestações da consciência, portanto, ela não se enquadra num nível inferior de raciocínio, ela é também, o raciocínio.

As pessoas vão vivendo as experiências conforme sua cultura e sentimentos e refletindo sobre elas e sobre as suas experiências e as experiências dos outros.

[...]. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189)

Para Thompson, o historiador examina vidas e escolhas e não apenas acontecimentos históricos, assim como nosso aluno que pode examinar um conceito lendo nos livros e interpretando sobre ele, ou ouvir uma história de vida e fazer sua interpretação e assim se orientar na vida prática.

Já Walter Benjamin, filósofo e ensaísta, via a experiência de uma maneira diferente, para ele ela é uma sabedoria prática que se opõe a razão. É o que poderíamos chamar da sabedoria de viver e dar conselhos. Ele aponta a incontestável perda da experiência na modernidade, afirma que ficamos pobres em experiência por causa do acúmulo de informações, da tecnologia e do individualismo e que, também, a arte de narrar tornou-se uma raridade. Sendo assim, o ouvinte mediante o acúmulo de informações não precisa mais pensar recebe tudo demasiadamente explicado.

Hoje, a revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, segundo a análise que Benjamin faz sobre essas tecnologias, poderia empobrecer ainda mais a experiência. O uso de computadores e telefones celulares, que não existiam na época de Benjamin, mudou nossas relações sociais e agilizou nossas trocas de informações e isso pode ter acarretado uma falta de experiências vividas sobre diferentes visões de mundo e de tempo na vida cotidiana.

Na abordagem do Benjamin, esta pobreza está nas experiências privadas e nas experiências da humanidade, causando para ele a barbárie. E o resultado dessa pobreza seria “eles aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna”. (BENJAMIN, 2012, p.125)

Na abordagem de Jörn Rüsen, a experiência é a primeira categoria da competência narrativa na teoria da história e na vida cotidiana e a define como a

transposição dela no tempo para uma orientação conduzida cognitivamente. Então, podemos pensar que os alunos inseridos numa cultura histórica, onde expressam sua consciência histórica, ao escutar e agir sobre a história de vida de sujeitos afro-brasileiros, podem através de essa experiência transformar a fala deles em cognição e orientação para a vida.

O conceito de experiência em Rüsen encontra similaridades com a “experiência social” da teoria do conhecimento de Jean Piaget, o qual estudou como se desenvolve a inteligência e como se constrói conhecimento. Utilizando-me dos conceitos de Piaget, posso afirmar que o aluno ao ouvir as histórias de vida (experiência social- assimilação¹⁶) encontre resistências na sua organização mental e desse modo surja uma nova organização (acomodação¹⁷), pois o indivíduo através de um processo individual de acomodação ao meio (equilibração - desequilibração¹⁸) interpreta o mundo e constrói conhecimento. Surgindo assim, a adaptação, até que um novo processo se reinicie.

A experiência social, ou a interação social, é um dos fatores que Piaget inclui em todas as suas discussões a respeito do desenvolvimento cognitivo (os outros fatores são maturação, equilíbrio, e experiência que inclui a experiência física e a lógico-matemática). A experiência social é um processo ativo do mesmo modo que a experiência física é um processo ativo. A importância da experiência social não pode deixar de ser examinada atentamente, pois é instrumental no processo de desenvolvimento.

As crianças aprendem muitas coisas, não através dos objetos ou de suas ações sobre eles, mas através de outras pessoas- através das ações sobre outras pessoas ou interações com elas. (Piaget *apud* WADSWORTH, 1984, p. 62).

E essa construção do conhecimento nunca estará pronta, é um criar, recriar e socializar através das nossas experiências e a dos outros, por isso, a importância delas na aula de história.

¹⁶Assimilação- integração dos dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema. (PIAGET, Jean. 1983, p. 9)

¹⁷Acomodação- um esquema de assimilação é incessantemente submetido às pressões das circunstâncias e pode se diferenciar em função dos objetos aos quais é aplicado. Chamaremos acomodação. (PIAGET, Jean. 1983, p. 251)

¹⁸Equilibração- desequilibração- Em suma, vê-se que a equilibração que, em suas diversas formas, nos parece constituir o fator fundamental do desenvolvimento cognitivo, não é simplesmente um dos aspectos, de certo modo enriquecido ou no mínimo secundário, das construções características de cada estágio, e nem um aspecto cujo grau de importância ou de necessidade permaneceria mais ou menos constante em todos os níveis: constatamos, ao contrário, que durante os períodos iniciais existe uma razão sistemática de desequilíbrio, que é a assimetria das afirmações e das negações, o que compromete não só o equilíbrio entre o sujeito e os objetos, entre os subsistemas, como também entre o sistema total e as partes. (PIAGET, 1976, p.23)

Para Thompson a experiência tem relação com o raciocínio, para Benjamin com a vida prática, para Rüsen é a capacidade de ver algo, distanciar-se, diferenciá-lo e reconhecer nele a sua própria experiência e mudança e para Piaget a experiência é um dos processos de aprendizagem.

Portanto, podemos concluir que a interação entre consciência histórica e ação (experiência), vão orientar a sua vida prática, assim como simultaneamente a interação entre a sua vida prática e a consciência vão moldar as experiências presentes e futuras.

Do que foi exposto sobre o conceito de experiência de Thompson, Benjamin, Rüsen e Piaget entendemos que a experiência sobre a história de vida pode ajudar o aluno a compreender, aprender e participar da construção do conhecimento, pois há conhecimentos que são transmitidos pelas pessoas e só podem ser aprendidos através delas.

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DO PRIMEIRO E DO ÚLTIMO QUESTIONÁRIO

Nesta primeira parte do capítulo três analisaremos os resultados das vinte e cinco questões do questionário aplicadas aos alunos, antes e depois das práticas socioeducativas, entre as quais o índice de mudança variou bastante.

Não obstante, a análise das questões aqui dispostas, cujas respostas não sofreram tão grande variação, já demonstram mudanças no pensamento, comprovando, como há de se ver, que mesmo as menores transformações já podem ser consideradas positivas.

Utilizamos como referencial teórico para todas as fontes dessa pesquisa as cinco dimensões da cultura histórica- cognitiva, estética, política, moral e religiosa- de Jörn Rüsen (2010). Para ele, essas dimensões têm critérios e fundamentos antropológicos próprios.

As questões, 1 a 5, referem-se à dimensão estética, as questões, 6 a 10, referem-se à dimensão cognitiva, as questões, 11 a 15, à dimensão política, as questões, 16 a 20, à dimensão moral e as questões, 21 a 25, à dimensão religiosa.

Considerando atentamente a teoria russeniana, depreende-se que cada questão, contém as cinco dimensões da cultura histórica. Principalmente, a dimensão cognitiva que tem como fundamento antropológico o pensar e a dimensão estética que tem como fundamento antropológico o sentir. É o que Rüsen chama de enredamento das dimensões, “A relação intrínseca entre as cinco dimensões e seus critérios dominantes de sentido está marcada por outra relação repleta de tensões, entre contraposição e interdependência”. (Rüsen, 2015, p. 235). Mesmo percebendo essas relações, aprofundamos o olhar de somente uma dimensão em cada questão.

Também, utilizamos na análise do questionário autores negros (as) que fizeram seus estudos mostrando a dialética que existe entre igualdade e diferença e como podemos detectar as formas de desigualdade, preconceito e discriminação, na contemporaneidade.

A elaboração e a interpretação do primeiro e do último questionário (ver apêndice), os quais foram idênticos, serviu como ponto de partida e ponto de chegada para a análise das potencialidades racistas e da aprendizagem sobre a desconstrução do racismo, ou seja, almejamos perceber a cultura histórica a qual “busca descobrir e descrever o papel específico desempenhado pela história nos contextos práticos de aplicação do saber histórico” (RÜSEN, 2015, p.217) e a aprendizagem histórica sobre a desconstrução do racismo. É certamente, segundo Rüsen, a qualidade da cultura histórica que nos influencia a tomarmos decisões de modo a desconstruir preconceitos e discriminações ou a manter a discriminação e o racismo e naturalizá-los.

Esclarecemos que entre os dois questionários houve um longo espaçamento de tempo para que a análise, a reflexão e a construção da aprendizagem histórica sobre o racismo fossem devidamente focalizadas, entendidas e não contaminadas pela minha expectativa ou pela percepção do aluno. O questionário foi elaborado com perguntas claras e objetivas e, depois, validado por um representante do movimento do negro.

Procuramos o movimento negro porque além dele travar uma luta de mais de um século contra a cultura racista, conquistando espaços com ações afirmativas, produções acadêmicas e relatórios, sabemos que qualquer integrante do movimento havia passado pelos bancos escolares e sofrido com a negligência dos professores ou o maltrato de colegas. Portanto, identificaríamos se as perguntas do questionário eram pertinentes para avaliar potencialidades racistas ou não.

Dimensão Estética

Para Rüsen, a dimensão estética está relacionada à percepção das apresentações do passado, relacionadas a critérios de sensibilidade, beleza e atração. O fundamento antropológico é o sentir.

Na questão1, da tabela 2, a questão afirma que “na caixa de lápis de colorir a cor da pele pode ser, também, preta ou marrom”. A mudança de respostas dos alunos foi significativa, a racionalidade mistura-se à dimensão estética que é o sentir. Antes das práticas 79% concordavam com a afirmação, depois das práticas 92% concordaram.

Antes 9% discordaram, depois, 3% discordaram. Não souberam responder antes das práticas 11% e depois delas, 4%.

Talvez, alguns não tivessem pensado na variedade de cores de pele antes das práticas socioeducativas, mas é evidente que algo fez com que eles se desequilibrassem e a dominação presente na cultura histórica desses alunos pode transpor algumas ideias a partir da dimensão estética.

Quando utilizamos o termo desequilíbrio ou perturbação, nos referimos à teoria piagetiana, mais precisamente a equilibração das estruturas cognitivas “são estes desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático” (PIAGET, 1976, p. 19). Essa equilibração está longe de ser um equilíbrio mecânico, mas é um sistema aberto de cognição, que se reorganiza incessantemente e, assim, as estruturas cognitivas são desenvolvidas.

Os alunos que responderam ao questionário podem ter refletido, após as histórias de vida, sobre a variedade das cores de pele, atuando em sua consciência entre a sensibilidade e a razão e por isso terem mudado suas respostas. Poderíamos supor que houve empatia com a história dos nossos convidados e essa empatia fundou um novo olhar desses alunos para com as variedades de cores de pele.

Contudo, para os alunos a questão da cor da pele ainda é um processo muito delicado. Enquanto o aluno branco se sente bem com a sua cor pois se identifica com a cor da maioria dos colegas, professores, artistas de novelas, modelos publicitários e personagens de histórias infanto-juvenis, o aluno negro, às vezes, sente um descontentamento com a sua identidade porque sofre perseguição dos colegas e discriminação dos professores.

Na escola, como a dissertação de mestrado de Andriani comprova, as crianças negras experimentam sentimentos e desejos contraditórios a respeito da sua cor. E isso se dá por causa da violência e discriminação em que estão dispostas a todo momento.

A questão do corpo, por sua vez, convertia-se em uma questão da “alma”. O não sentir e experienciar prazer com relação ao próprio corpo configura-se em sofrimento psíquico pelas grandes dificuldades em experienciar positivamente alguns aspectos constitutivos da subjetividade, sendo a cor de pele um destes aspectos. (ANDRIANI, 2003, p. 108)

As atitudes discriminatórias são muito sutis, inclusive na escola, é preciso uma escuta atenta da experiência do outro para enxergar o preconceito que impede a empatia.

A questão 2 da tabela 2, tem como afirmativa “na loja de brinquedos o número de bonecos e bonecas de pele negra deveria ser igual aos de pele branca”, a análise das porcentagens mostra novamente que houve mudança. E aí podemos quem sabe afirmar que os alunos ao se depararem com essa questão, talvez nunca tivessem pensado nesse quesito “Sempre que a identidade histórica se forma ou se enraíza nos sentimentos profundos dos sujeitos, perde disposições essenciais à orientação política e à reflexão racional”. (RÜSEN, 2010, p. 130)

Antes das práticas 89% concordaram que o número de bonecos e bonecas de pele escura nas lojas deveria ser igual aos de pele branca, 3% discordaram e 7% não souberam responder. Depois das práticas, 94% concordaram, zero por cento discordou e 5% não souberam responder.

Todas as vezes que os alunos responderam as questões com um “não sei”, ele tornou-se emblemático na pesquisa. Contudo, após a análise de tantas fontes chegamos à conclusão que esse “não sei” aponta para uma potencialidade racista, aponta para o oposto da empatia, pois compreendemos que a empatia, de acordo com a psicoterapeuta Ana Olmos (2015), não é apenas uma compreensão racional do outro, mas uma conexão emotiva com esse outro, a qual não ocorreu com esses 5% que não souberam responder.

Parece-nos essencial também nesse caso pensar em empatia histórica como Peter Lee (2003), o fato dos alunos responderem “não sei” atesta que mesmo eles tendo contato com agentes históricos que têm outra perspectiva de vida, eles não consideram as necessidades desses indivíduos em situações específicas.

O aluno muitas vezes não compreende o problema do racismo no século XXI, porque em todos os seus anos de Ensino Fundamental I e II, talvez ele não tenha compreendido a história dos afrodescendentes em diversos tempos históricos e circunstâncias da nossa sociedade. Ele só aprendeu a escravização. O ensino no Brasil desvaloriza o passado africano, “a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é, apesar de todos os brasileiros serem herdeiros das tradições e cosmovisões desse continente.” (Wedderburn, 2005, p. 160)

A questão 3, da tabela 2, revela que houve mudança, mas mostra uma amarga realidade, pois apesar de todo o trabalho nas aulas de história ainda 6%, somando os 3% do concordo e os 3% do não sei, não consideram que se recusar a dançar com uma menina negra é prática de racismo. Essa problemática de não se ter um par na festa junina foi muito exposta pela Tereza (nome fictício da jornalista que nos contou sobre sua história de vida, como está descrito na introdução), por isso surpreendeu-nos esses seis por cento.

Então, aqui vemos claramente que o saber histórico “resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano” (Rúsen, 2015, p. 251) sobre o racismo (experiência vivida sobre as histórias de vida, a narrativa e a dramatização) não foi suficiente para quebrar a bolha de uma cultura histórica herdada. Segundo Rüsen, “É trivial afirmar que o saber histórico atinge a dimensão estética e a dimensão política da vida da orientação prática da vida”. (RÜSEN, 2010, p. 122).

Sabemos que toda aprendizagem faz parte de um processo e requer tempo para que haja mudança na consciência histórica, acreditamos que uma boa aula de História, escola comprometida e professores bem formados podem provocar uma série de problematizações aos alunos sobre o racismo que os ajudem a ampliar sua consciência histórica. Piaget, ao escrever sobre os processos entre o pensamento formal e as operações concretas na adolescência assinala que “cada nova estrutura mental, ao integrar as precedentes, consegue, ao mesmo tempo, liberar em parte o indivíduo do passado e inaugurar atividades novas” (PIAGET, 1980, p. 127).

No caso das questões do questionário desta pesquisa, estamos analisando a diferença das respostas entre o primeiro e o último questionário no que diz respeito ao conhecimento/aprendizagem, mas também à atitude. O aluno pode ter aprendido o problema do racismo, mas não foi além de si, não empatizou a fim de transformar o seu sentir e agir.

O preconceito é o oposto da empatia. Por isso, propomos aos alunos refletir sobre a construção das suas identidades e das identidades dos nossos convidados. “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras (as)”. (GOMES, 2005, p. 43)

O fato do aluno (a) negro, às vezes, negar a sua cor e do aluno (a) branco (a) ter percepções seletivas que o fazem não enxergar muitos fatos do seu cotidiano nos faz pensar que os conteúdos da aula de história não os ajudaram a romper certos modelos rígidos. Teoricamente esses alunos dos sétimos anos já estudaram “toda” história local e do Brasil e já estudaram “toda” a antiguidade, no entanto ainda 6% dos alunos não percebem o racismo implícito na afirmação da questão 3. Assim como, alguns, não o perceberão em outras questões do questionário, portanto a empatia se torna necessária para intervir nessa realidade.

Isto requer o aumento da capacidade de empatia e a disposição para a particularidade de sua própria identidade histórica, dentro de cujos limites, porém, haja espaço para a alteridade dos demais sujeitos, com os quais e contra os quais as afirmações de cada um, nas orientações históricas, têm de lidar e manter-se. O autoconhecimento no espelho do passado está formado quando inclua a autocrítica como aptidão para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais. (RÜSEN, 2010, p. 109)

No tocante aos relacionamentos inter-raciais, na questão 4, da tabela 2, “jamais jovens negros (as) podem namorar e casar com jovens brancas (os)” as respostas atingiram 100% de concordância após as práticas socioeducativas, nessa afirmativa também encontramos a dimensão estética da cultura. Segundo Rüsen ela age entre a sensibilidade e a razão, os alunos parecem entender que o preconceito não deve existir quando duas pessoas de diferentes grupos étnico- raciais estão apaixonadas.

Porém, sabemos que apesar dos alunos se apoiarem na razão e responderem teoricamente que não deve haver nenhum empecilho para brancos e negros se unirem, na prática, muitas vezes essa união ainda desperta a atenção das pessoas.

A pesquisa de Vera Moreira Figueira (1988) a qual estudou a existência de preconceito racial¹⁹ na escola, mostra claramente que a receptividade com relação a miscigenação racial é muito baixa. Ela pediu aos alunos que escolhessem duas pessoas para formar um casal entre fotos de brancos e negros e “apenas 9% dos entrevistados optaram por casais mistos, ou seja, homem e mulher de cores diferentes”.

¹⁹ Preconceito racial é a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. (LOPES, 2005, p. 188)

É perceptível que os alunos introduziram novas percepções após a escuta sobre a história de vida e ampliaram seu universo, acreditamos que essas reflexões podem fazer com que ajam de maneira empática na vida prática.

Na questão 5, da tabela 2, a questão afirma que “o cabelo crespo é tão bonito quanto o liso”, somente um aluno discordou dessa frase depois das práticas, antes das práticas 50% concordaram, 20% discordaram e 29% não sabiam o que responder, após as intervenções, 76% concordou 1% discordou e 22% não souberam o que responder.

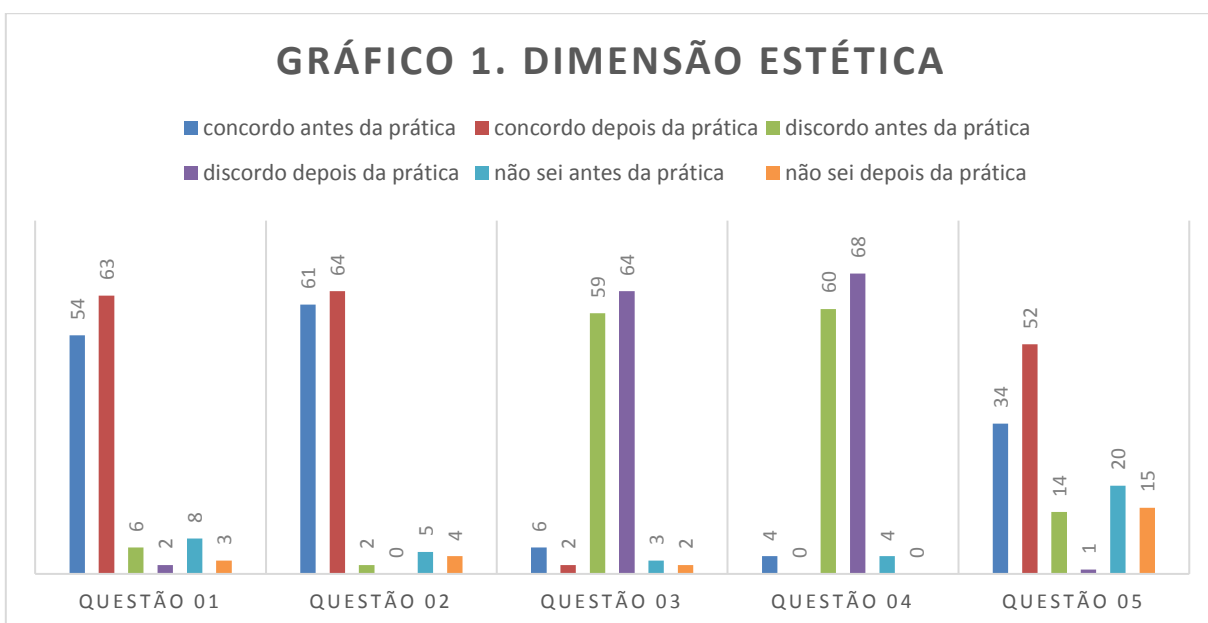
Para Rüsen, como já apontamos, a cultura histórica pode ser dividida em cinco dimensões: a cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa. Nessa questão, que envolve a beleza do cabelo crespo, cujo fundamento antropológico abarcado por ela é o sentir, é possível afirmar que o “padrão” do cabelo liso ainda impera como critério de beleza para esses alunos, pois a porcentagem dos alunos que não souberam responder é muito alta.

Segundo Nilma Lino Gomes, “A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e também de estética” (GOMES, 2005, p. 235). E ela vai mais além, comprova em seus estudos que “A questão de expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira” (GOMES, 2005, p. 236). De certa forma pudemos observar esse fato nessa questão do questionário, nas narrativas e nas dramatizações dos alunos, pois somente um adolescente das sessenta e oito narrativas, escreveu que o cabelo crespo é lindo e somente um grupo das doze dramatizações, no abordou esse assunto! “O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente”. (GOMES, 2005, p. 243)

Tabela 2 – Dimensão estética.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 1. Na caixa de lápis de colorir a cor da pele pode ser, também, preta ou marrom	54	63	6	2	8	3
	79%	92%	9%	3%	11%	4%

Questão 2. Na loja de brinquedos o número de bonecos e bonecas de pele negra deveria ser igual ao de pele branca.	61	64	2	0	5	4
	89%	94%	3%	0	7%	5%
Questão 3. A avó de um colega reclamou que o neto havia dançado com uma menina negra, durante a festa junina, penso que esta atitude está correta.	6	2	59	64	3	2
	9%	3%	86%	94%	4%	3%
Questão 4. Jamais jovens negros (as) podem namorar e casar com jovens brancas (os).	4	0	60	68	4	0
	6%	0	88%	100%	5%	0
Questão 5. O cabelo crespo é tão bonito quanto o liso.	34	52	14	1	20	15
	50%	76%	20%	1%	29%	22%



Dimensão Cognitiva

Segundo Rüsen a dimensão cognitiva se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento científico sobre o passado, o critério dominante de sentido é a verdade e o fundamento antropológico é o pensar.

De acordo com a questão 6 da tabela 3, a mudança foi um pouco mais significativa que as questões anteriores. Na afirmativa abaixo, houve uma diferença de 27% entre os alunos que desconheciam que “os negros (as) sofrem desvantagens no acesso às oportunidades sociais”.

Na escuta sobre a história de vida, os alunos tiveram contato com uma realidade que muitos desconheciam. Segundo os relatos autobiográficos contidos no livro de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), todo negro (a) tem uma história de racismo para contar. Contudo, pensamos que essas histórias ainda não chegam com frequência aos ouvidos dos alunos nas escolas particulares.

Se a dimensão cognitiva, segundo Rüsen, é caracterizada pela presença do saber e do conhecimento científico, é preciso que os alunos tenham oportunidade de ouvir ou de ler relatos autobiográficos dos negros (as) para entenderem o problema do racismo. O aluno branco (a) pode aprender a se colocar no lugar do outro, tendo uma atitude empática e o aluno negro (a) saberá que não está sozinho e que pode exigir respeito e direitos e se orgulhar da sua identidade racial negra.

Existe uma boa quantidade de livros, estratégias e autobiografias que podem ser trazidas para o ambiente escolar, nas aulas de história, sobre o problema do racismo.

As autobiografias 7 e 11 trazem reflexões que podem ser iluminadoras e que podem ser utilizadas em curso de formação de professores e no ambiente escolar, pois, se os professores estiverem preparados para utilizar o letramento racial crítico, poderiam estar colaborando para a formação de identidades raciais negra e branca e também de todos os segmentos raciais no contexto da escola tenham orgulho do seu pertencimento racial e entendam como o racismo está estruturado na sociedade e saibam como agir para construir uma sociedade mais justa. (FERREIRA, 2015, p. 42)

Outra mudança significativa encontra-se na questão 7 da tabela 3, “as pessoas são tratadas diferentemente por causa da cor de pele”. Apesar de 3% dos alunos ainda insistirem que os afrodescendentes não são tratados diferentes por causa da cor, 91% depois das práticas na aula de história, reconhecem o preconceito racial.

Nesse momento e em tantos outros dessa pesquisa podemos refletir, o que esses alunos farão com esse saber histórico? Ele terá uma função prática no dia a dia desses jovens? Creio sinceramente que sim se as aulas de história continuarem a se debruçar para além de cada conteúdo. Isso significa que além dos conteúdos exigidos nos currículos e nas matrizes curriculares, o professor sempre pode fazer uma abordagem

em que ele construa com seus alunos o entendimento de que a discriminação e o preconceito estão relacionados às desigualdades sociais que produzem exclusão.

Para tanto, o professor precisa conhecer o que é conviver democraticamente, ter ampliado a sua consciência histórica, ter a vontade de fazer a sua parte e ter o mínimo de liberdade por parte da escola para criar estratégias nesse sentido. Mas, essa “liberdade” precisa ser conquistada.

Todos os anos no colégio onde trabalho os alunos fazem uma avaliação do professor e no final do ano somos chamados para que a diretora nos dê esse feedback. No primeiro ano em que fiz esse trabalho com as histórias de vida, ao receber a devolutiva, a diretora disse que alguns alunos reclamaram que houve um excesso de palestras. Surpreendi-me, pois, eles sempre ficavam felizes com essa prática socioeducativa. Argumentei sobre a importância dessa atividade e no ano seguinte me pediram um resumo explicativo do projeto para que fosse entregue aos pais no momento da matrícula, o que me deixou bem feliz.

A vasta bibliografia de historiadoras e historiadores negros e o aperfeiçoamento de políticas afirmativas podem conectar o aluno e o professor a certas urgências da sociedade atual. O professor precisa ter clareza do que é o racismo e como ele está arraigado na mente das pessoas e extrapolá-lo com a ajuda da ciência da história. “Em uma de suas operações cognitivas mais próprias, a história como ciência está intimamente conectada com a vida prática”. (RÜSEN, 2010, p. 15)

Examinando a questão 8 da tabela 3, “Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira²⁰, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares”, é perceptível a falta de conhecimento sobre a realidade dos negros para os alunos, pois antes das práticas somente 51% alunos concordaram com a afirmação.

Esta questão está relacionada à dimensão cognitiva da cultura histórica, ou seja, ela se caracteriza pelo conhecimento sobre o passado e podemos constatar que ele ficou insuficiente. Muitos desses alunos estudaram formalmente o continente africano e os

²⁰ “O número de municípios onde os domicílios tinham maioria de pretos e pardos aumentou 7,6 pontos percentuais, entre 2000 e 2010, ao passar de 49,2% para 56,8%. [...] Em 1.021 cidades (18,3% do total), pretos e pardos eram mais de 75% da população.” (GELEDES, 2011)

afro-brasileiros somente no período escravagista, no quinto ano, isso não lhes deu condições de extrapolar o saber sobre a realidade dos afrodescendentes para o pós-abolição e para os dias de hoje.

Mesmo assim, depois das práticas socioeducativas 89% dos alunos concordaram que eles não possuem as mesmas oportunidades, sendo que apenas um deles discordou sobre essa afirmação. Parece-nos que entenderam pelo menos parcialmente o acesso desigual a oportunidades que os negros (as) enfrentam. Essa questão foi a que apresentou um índice maior de mudança das vinte e cinco questões analisadas.

É o problema da invisibilidade negra que mais chamou a atenção dos alunos, eles não tinham percebido isso em suas vidas. Perceberam na escuta sobre a história de vida e depois expressaram esse conhecimento na dramatização. Por mudanças de atitude como essa é que consideramos ser relevante o trabalho sobre a escuta da história de vida. A invisibilidade negra está na vida prática e nos livros didáticos, mas não é percebida pelos alunos brancos (as).

Consideramos a questão 9 da tabela 3, importantíssima, “é desnecessário tratar sobre o assunto do racismo em sala de aula, afinal a escola deve focar apenas em temas que são cobrados no vestibular”, porque professores, pais e alunos das escolas particulares estão constantemente preocupados com o vestibular, conseqüentemente, com a quantidade de conteúdos que os professores trabalham.

Segundo a questão, antes das práticas 14% dos alunos achava desnecessário tratar o assunto do racismo em sala de aula, depois das práticas essa porcentagem caiu para 2%, o que aponta uma maneira diferente de encarar o ensinar e o aprender história. E assim, podemos estender esse objeto à Didática da História, qual é a especificidade da aprendizagem histórica?

A desconstrução do racismo é conteúdo? Estamos historicizando quando trabalhamos com os alunos o racismo no século XXI? Quais as práticas e estratégias mais viáveis para eles fazerem essa desconstrução? Enquanto refletimos sobre tudo isso, acreditamos mais do que nunca que a educação, que não é acessível a todos, pode ser o ponto de partida para coibirmos o racismo.

A questão 10 da tabela 3 apresenta a afirmação de “o Brasil ser uma democracia racial”, antes das práticas 13% concordaram, 80% discordaram e 6% não souberam

responder, após as práticas nenhum concordou, 89% discordaram e, novamente, 6% não souberam responder.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma relação de igualdade de oportunidades e de tratamento. (GOMES, 2005, p. 57)

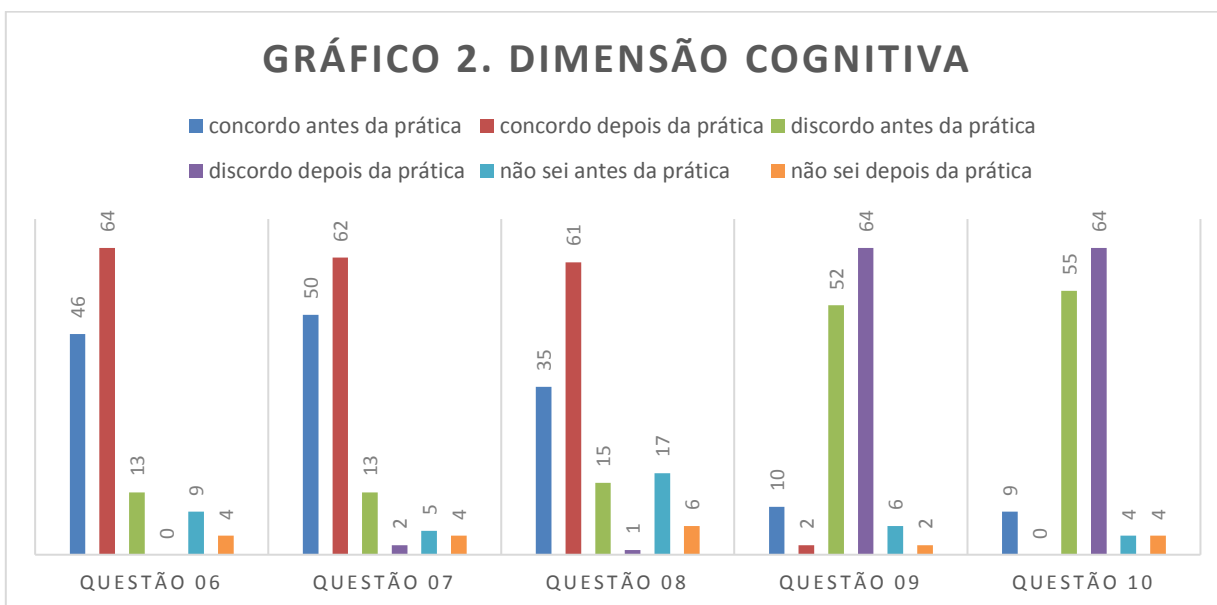
Novamente houve mudança, mas observamos que mesmo antes das práticas um número considerável de alunos discordou dessa afirmação. Talvez devido às ações afirmativas, seja difícil, hoje em dia, pensar teoricamente na inexistência do racismo. Ou talvez, seja fruto daquilo que a campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” comprovou, “87% da população reconhece que há racismo no Brasil, mas 97% dizem que não são racistas”.²¹

Tabela 3 – Dimensão cognitiva.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 6. Negros (as) sofrem desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais.	46	64	13	0	9	4
	67%	94%	19%	0	13%	5%
Questão 7. As pessoas são tratadas diferentemente por causa da cor de pele.	50	62	13	2	5	4
	73%	91%	19%	3%	7%	5%
Questão 8. Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares.	35	61	15	1	17	6
	51%	89%	22%	1%	25%	9%
Questão 9. É desnecessário tratar sobre o assunto do racismo em sala de aula, afinal a escola deve	10	2	52	64	6	2
	14%	3%	76%	94%	9%	3%

²¹ A campanha “Onde você guarda o seu racismo?” é realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil. Para saber mais acesse: www.dialogoscontraoracismo.org.br

focar apenas em temas que são cobrados no vestibular.						
Questão 10. O Brasil é uma democracia racial, portanto, não há preconceito.	9	0	55	64	4	4
	13%	0	80%	94%	6%	6%



Dimensão Política

Esta dimensão política da cultura histórica, segundo Rüsen, se refere à característica de lidar “com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas de poder”, seu critério dominante de sentido é a legitimidade e o seu fundamento antropológico o querer.

Sobre a questão 11 da tabela 4, podemos verificar que os números não se mostram tão expressivos, parece que os alunos não se convenceram totalmente sobre a importância da defesa de cotas para negros (as) nas universidades públicas. O salto no item concordo foi de 51% para 78%, mas 17% continuam não sabendo se optam pelo concordo ou discordo.

Nesse item do questionário identificamos a vontade de se perpetuar um poder, porque esses resultados podem mostrar um pensamento comum entre algumas classes sociais que é tratar os desiguais como se fossem iguais, perpetuando as desigualdades,

já que esse pensamento histórico organiza a experiência do passado, num embate entre poder e dominação.

Essa dimensão política pode estar a serviço de interesses, pois sabemos que muitos indivíduos da classe média, por exemplo, são contra dispensar tratamentos positivamente diferenciados a determinados grupos. Podemos verificar esse pensamento nas redes sociais quando o assunto é bolsa família, licença maternidade ou política de cotas.

Segundo Carlos Alberto Medeiros (2005), desde a década de 30, a nossa legislação prevê reparar a discriminação feita a certos grupos. Também, ele afirma que a polêmica em torno das cotas é fruto da desinformação que os brasileiros têm em relação a esse assunto, para tanto em seu artigo “Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso” ele defende com vários argumentos a reserva de vagas na universidade pública para afrodescendentes.

Neste sentido, o autor aponta, em primeiro lugar, o fato de não sermos todos iguais, já que nascemos diferentes no que se refere às oportunidades e, portanto, as vagas não seriam inconstitucionais por, supostamente, ferirem o princípio da igualdade. Ademais, quanto ao princípio do mérito classificando alguém com nota menor que outras ele argumenta que o vestibular só mede a capacidade de fazer vestibular e não as possibilidades acadêmicas. Quanto à reserva de cotas serem prejudiciais aos próprios negros, que acabarão vítimas do estigma de incapacidade, a reserva garante apenas o ingresso do estudante, mas não sua graduação. Sendo assim, Medeiros rebate seis argumentos contrários à esta ação afirmativa, defendendo-a e afirma que a maioria dos brasileiros desconhece o assunto. (MEDEIROS, 2005)

Na questão 12 da tabela 4, “toda discriminação por causa da cor de pele tem que ser denunciada e punida”, encontramos mudança de opinião, antes das práticas 85% dos alunos concordaram com a afirmação, 10% discordaram e 4% não souberam responder. Depois das práticas, 98% concordaram que toda a discriminação por causa da pele tem que ser punida, zero discordou e 1% não soube responder.

Nessa questão podemos perceber que o índice dos alunos que concordavam com ela mesmo antes das práticas já era alto. Novamente podemos pensar que o aluno

teoricamente sabe que a discriminação deve ser punida, mas talvez em sua vida prática não apresente essa coerência.

Quando nos dispusemos a trabalhar a desconstrução do racismo, nos propusemos a não associar o trabalho sobre o problema do racismo com o período histórico da escravização, porque muitos alunos acabam associando todo africano ao escravo. Outro motivo seria porque o histórico da escravização afeta de maneira penosa a vida, a trajetória e a inclusão social de africanos em nosso país. Os sujeitos africanos foram escravizados, eles não são escravos, reconhecemos que “esse passado de sofrimento e escravidão acarretou prejuízos para a população afrodescendente que ainda não foram resolvidos, mesmo nos dias atuais” (JANS, 2016, p. 159). Mas, queremos construir também aprendizagens sobre outros aspectos do afrodescendente, como ele viveu no pós- abolição e em todos os outros períodos históricos, como é a sua cultura, como ele enfrenta o racismo, como ele reivindica o respeito a seus direitos.

Percebemos, muitas vezes, que ao trabalhar a escravização na antiguidade, os alunos perguntam: - Eles eram negros, professora? Outra confusão que os alunos menores fazem é confundir indígenas com africanos na nomenclatura, porque as duas populações foram escravizadas. E aí temos o problema dos materiais didático-pedagógicos, os quais não apresentam muitas imagens e informações de africanos, afrodescendentes e indígenas. Eles aparecem mais no Brasil Colônia.

Por meio da análise geral das obras foi possível perceber que até mesmo nos livros que os negros aparecem mais vezes, eles nunca ganham o papel de protagonistas no texto geral. Isso só acontece nos itens a parte, quando trazem alguma reflexão voltadas a eles. Uma hipótese dos motivos disso ocorrer pode ser a pressão das Leis e da exigência que os livros possuam certos conteúdos para serem aprovados pelo Ministério da educação, por isso seria mais fácil incluí-los em quadros apartados do que modificar um texto completo já existente. (NUNES, 2017, p. 59)

Esperamos muitos anos para ver o continente africano como conteúdo curricular e, acho que teremos que esperar ainda mais para o negro (o) ter o mesmo espaço do branco (a) nos livros didáticos, principalmente no pós- abolição. Sabemos que o professor tem a tarefa de utilizar mais de uma fonte em suas aulas para que vários pontos de vista possam ser confrontados. Por isso, na medida do possível, procuramos usar textos adicionais, além do livro didático ou da apostila. Mas, e aquele professor que leciona de

manhã, à tarde e à noite? Será que encontrará tempo e disposição de fazer essa busca de informações?

A questão 13, da tabela 4, “para conhecer a história de africanos (as) e negros (as) brasileiros, estudar o período da ‘escravidão’ é suficiente”, as respostas trouxeram mudanças, antes das práticas, 10% concordaram com a afirmação, 80% discordou e 9% não souberam responder, depois das práticas, nenhum concordou, 97% discordou e 3% não souberam responder. Ou, seja quase 100% entenderam que a história dos africanos vai muito além do período colonial brasileiro.

Outra questão do questionário que leva em conta a dimensão política é o representado na questão 14, “A participação dos (as) negros (as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros (as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros (as) na sociedade.” Parece-nos que os alunos também desconheciam a questão da falta de representatividade do negro na política e depois da escuta dos entrevistados houve uma mudança sobre o conhecimento dessa minoria política. Concordaram com a afirmação, antes das práticas 53% e depois das práticas 81%, 19%, não souberam responder antes das práticas 34% e depois das práticas 19%.

De acordo com a porcentagem dos alunos que não souberam responder sobre a representatividade negra na política, tanto antes, como após as práticas, é possível afirmar que esse conhecimento é ainda difícil de ser interpretado por alunos de 11 a 12 anos, porque pelo que pude perceber eles desconhecem quem ocupa os cargos de decisão no governo.

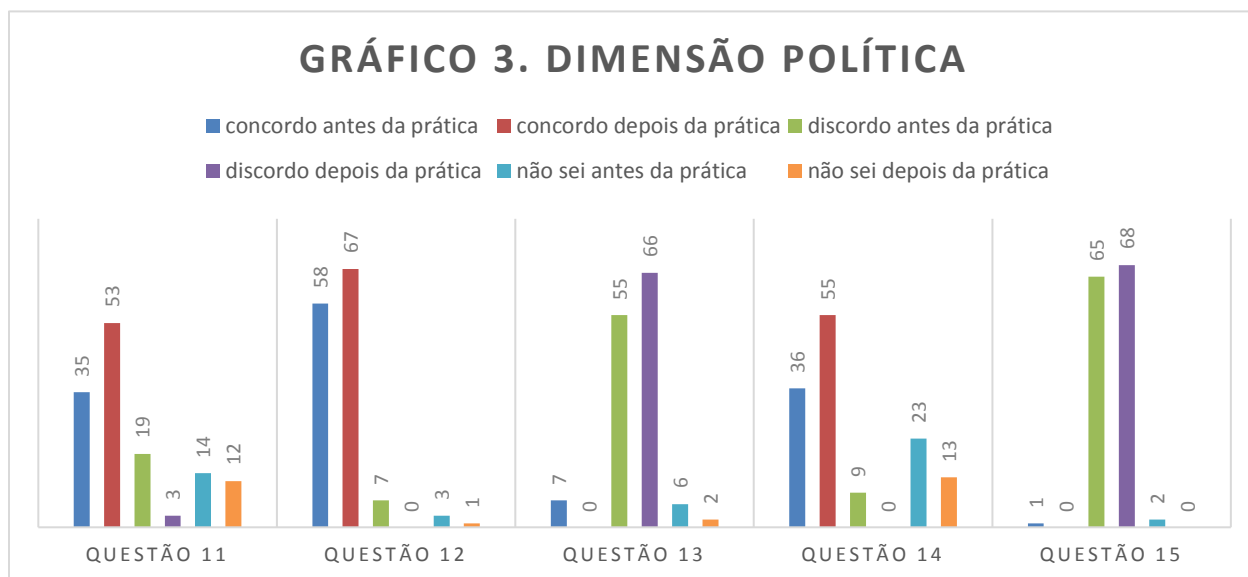
A questão 15 da tabela 4 “Lutar e protestar contra o racismo é uma bobagem, afinal não podemos alterar a realidade”, também se insere na dimensão política da cultura histórica, onde o pensamento histórico “organiza a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação” (RÜSEN, 2015, p. 232).

Essa dimensão tem como fundamento antropológico o querer e esse querer está muito associado em sala de aula à vivência ou prática. Os alunos adolescentes ao ouvirem as experiências do outro, chegam mais facilmente ao entendimento do problema do racismo que ao lerem textos sobre esse assunto.

Tanto antes quanto depois das práticas, os alunos apresentam-se dispostos a pensar que podemos alterar a realidade lutando contra o racismo. Aqui 100% dos alunos discordam da afirmação de que lutar contra o racismo é uma bobagem. Antes das práticas, 95% discordavam.

Tabela 4 – Dimensão política.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 11. A reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes é justa.	35	53	19	3	14	12
	51%	78%	28%	4%	20%	17%
Questão 12. Toda discriminação por causa da cor de pele tem que ser denunciada e punida.	58	67	7	0	3	1
	85%	98%	10%	0	4%	1%
Questão 13. Para conhecer a história de africanos (as) e negros (as) brasileiros, estudar o período da “escravização”, é suficiente.	7	0	55	66	6	2
	10%	0	80%	97%	9%	3%
Questão 14. A participação dos(as) negros(as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros(as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros(as) na sociedade.	36	55	9	0	23	13
	53%	81%	13%	0	34%	19%
Questão 15. Lutar e protestar contra o racismo é uma bobagem, afinal não podemos alterar a realidade.	1	0	65	68	2	0
	1%	0	95%	100%	3%	0



Dimensão Moral

Para Rüsen (2015), a dimensão moral da cultura histórica se caracteriza pela valorização do acontecimento do passado de acordo com as normas éticas e morais validas na cultura atual, ou seja, ocorre uma responsabilidade moral pelo passado para interpretar o presente. O critério dominante de sentido é a distinção entre o bem e o mal e o fundamento antropológico é o valorizar.

Na questão 16 da tabela 5, parece não haver dúvidas para os alunos, depois das práticas socioeducativas, que os “policiais devem ser bem treinados para tratar todos iguais independente da questão da pele”, já que 100% acabaram concordando com essa afirmativa. Contudo, é preocupante pensar que antes das práticas 3% não sabiam e 1% discordava se deviam ser todos tratados iguais, independente da cor.

Em conversa com os alunos depois de encerrada a última fase da pesquisa-ação, com o segundo questionário, notamos que antes das práticas eles sabiam pouco sobre o tratamento dado aos negros pelos policiais. E como verificaremos mais tarde com a dramatização, alguns alunos parecem depositar confiança no trabalho dos policiais e outros (poucos) vão denunciar a perseguição aos negros. Somente quando o aluno conhecer o que é o racismo e a ação da polícia é que ele vai poder posicionar-se.

Sobre a questão de os negros serem alvos preferenciais das abordagens policiais, Lázaro Ramos em seu livro “Na minha pele”, resgata uma entrevista que a antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz dá ao Dráuzio Varella:

Lilia diz que basta olhar para os nossos censos para verificar como a raça ainda é uma questão delicada: as populações negras morrem mais cedo, têm menos chance de conseguir trabalho, são alvos preferenciais da polícia e da justiça. Vejam como as conexões entre o que vivemos hoje e os eventos do passado são fundamentais e conformadoras de muitos de nossos comportamentos numa entrevista ao Dráuzio Varella, Lilia conta que, na época da escravidão, um negro que tivesse conseguido sua alforria e estivesse viajando pelo Brasil podia ser apreendido a qualquer momento pela polícia como “suspeito de ser um escravizado. Por isso, ainda que a alforria estivesse em seu bolso, ele se locomovia como um “escravo fujão”. Portanto, se vocês acham que alforria e liberdade são palavras sinônimas, esqueçam. E o que ocorre nos dias de hoje não é muito diferente: o menino negro que é apanhado pela polícia deve mostrar pronta humildade para que não seja confundido com um bandido antes que possa provar que não o é. Notaram alguma semelhança com o negro alforriado? (Ramos, 2017, p.81)

De acordo com a citação acima, com os livros de autores e autoras negras e com a prática no nosso cotidiano podemos perceber que o direito básico de ir e vir muitas vezes é negado aos negros e negras e isso deve ser entendido pelos alunos.

A questão 17 da tabela 5, é outro exemplo que a desconstrução do racismo deve fazer parte do conteúdo escolar. Antes das práticas, 89% dos alunos concordavam que o “lugar de negro (a) é onde ele quiser, ele pode estar em qualquer posição social e em qualquer profissão”, 4% discordavam e 6% não souberam responder. Depois das práticas, 98% concordaram, 0 discordou e 1% não soube responder.

Ou seja, ainda é difícil para alguns alunos admitir que o negro (a) possa estar no mercado de trabalho, no campo educacional, na política ou em qualquer outra esfera da sociedade buscando um maior espaço de expressão. Segundo Francisca Maria do Nascimento “privilegiam-se os brancos, reconhece-se esse biótipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda se acha normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso”. (SOUZA, 2005, p.110).

A afirmação da questão 18 da tabela 5, é muito importante, pois de acordo com a nossa experiência na escola o preconceito dentro de sala de aula é manifesto, também, através de piadas, apelidos, brincadeiras e posicionamentos muito sutis.

A questão evidencia isso, pois mesmo depois do trabalho realizado a porcentagem dos que não sabem “se as piadas e expressões racistas são tão engraçadas” mudou pouco, de 7% para 6%. Antes das práticas 3% concordavam que eram engraçadas, depois das práticas, nenhum concordou. Antes das práticas 89% discordou e depois das práticas, 97% discordou.

Nessas questões que envolvem a dimensão moral, percebemos uma posição muitas vezes equivocadas dos alunos, visto que, às vezes, não identificam o racismo em atitudes bem discriminatórias. Essa posição revela qual é a cultura histórica que tem sido construída pela família, religião, escola, televisão e rede social. Porém, quando as aulas de história se apresentam como um espaço para o debate e discussão as chances de sensibilizar o aluno para o problema aumentam bastante.

Ao verificar a questão 19 da tabela 5, compreendo que esta afirmativa é uma das mais importantes do questionário. Antes das práticas, 85% concordavam que “uma torcedora que xinga um goleiro de macaco, por conta de sua cor de pele é racista”, 7% discordaram e 7% não souberam responder. Se somarmos os que discordaram com aqueles que ficaram em dúvida teremos 14%. Após as práticas 94% concordaram, 0 discordou e 6% não souberam responder.

Diante de uma afirmativa tão óbvia e tão grave que é adjetivar alguém de macaco, é de se espantar como, apesar de todo o trabalho realizado, que ainda 6% não souberam responder se isso é uma atitude racista. É preciso um trabalho efetivo, na prática cotidiana em sala de aula, para que os alunos não tenham dúvida que eles estão imbuídos de preconceitos e que precisam tomar consciência dele e rejeitá-lo.

Chegamos a um ponto crucial onde podemos concluir que o preconceito, além de ser herdado pela nossa cultura histórica, não é somente falta de conhecimento, mas, também, falta de autonomia moral. E aqui podemos lembrar da teoria piagetiana que nos mostra que tanto a autonomia intelectual que abrange os conhecimentos – físico, lógico-matemático e social-, quanto a autonomia moral são construídos ao longo da vida de acordo com as interações sociais que vamos tendo.

A análise dos juízos morais da criança colocou-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é um conjunto de relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao

indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundos dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de cada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um estático. (PIAGET, 1994, p. 294)

Creemos que se a empatia e a experiência andarem juntas nas aulas de história é possível através delas e com diálogo entre professores, alunos e outros membros da sociedade, aprender a considerar outros pontos de vista e a se colocar no lugar do outro.

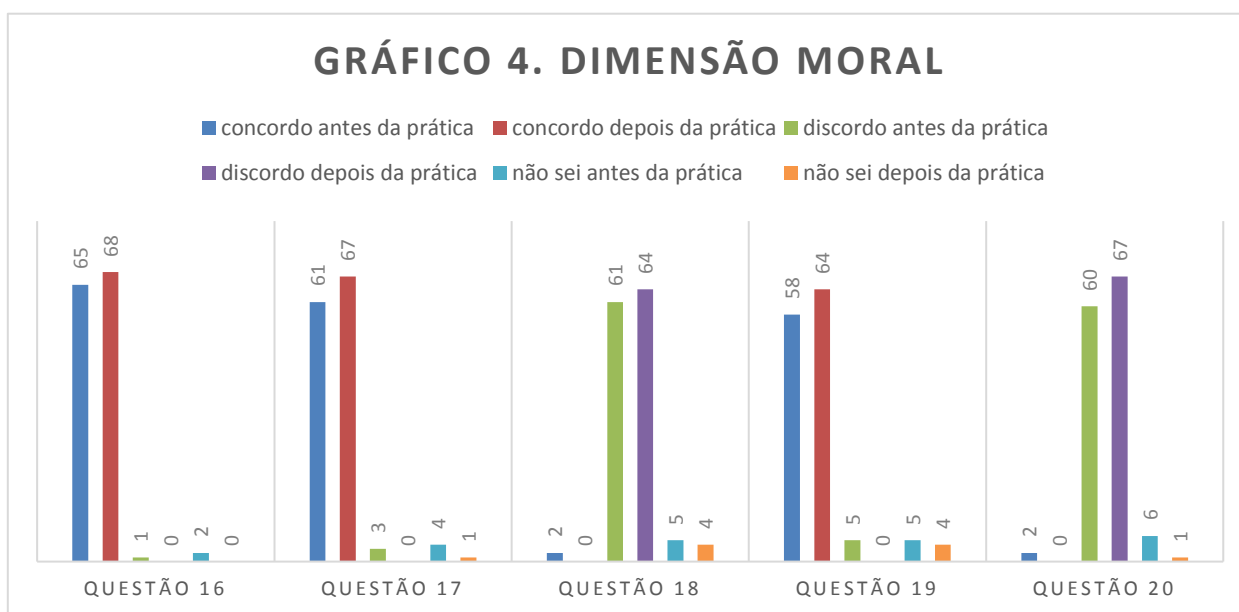
A afirmativa da questão 20 da tabela 5 revela que houve uma mudança significativa. Antes das práticas, 3% concordavam que “para fazer o papel de fada ou princesa no teatro da escola era preciso que fosse uma aluna branca”, 89% discordaram e 9% não souberam responder. Depois das práticas, 0 concordou, 98% discordou e 1% não soube responder.

Fada e princesa são papéis importantes para as meninas e denotam qualidades como beleza. Por isso, essa afirmação se adequa tanto à dimensão estética, quanto à dimensão moral. Na pesquisa de Antônio Olímpio de Sant’Ana encontramos que há uma opinião generalizada que faz com que as qualidades socialmente positivas sejam associadas ao branco (a) e que as qualidades socialmente negativas sejam associadas pelos ao negro (a). “Para a maioria dos entrevistados, preferencialmente os brancos detêm qualidades bem aceitas socialmente e os negros concentram aquelas socialmente marginalizadas pela sociedade.” (SANT’ANA, 2005, p. 53)

Tabela 5 – Dimensão moral.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 16. Policiais devem ser bem treinados para tratar todos igualmente, independentemente da cor da pele.	65	68	1	0	2	0
	95%	100%	1%	0	3%	0
Questão 17. Lugar de negro (a) é onde ele quiser, ele pode estar em qualquer posição social e em qualquer profissão.	61	67	3	0	4	1
	89%	98%	4%	0	6%	1%

Questão 18. Piadas e expressões racistas são tão engraçadas.	2	0	61	64	5	4
	3%	0	89%	94%	7%	6%
Questão 19. Uma torcedora que xinga um goleiro de macaco, por conta de sua cor da pele, é racista.	58	64	5	0	5	4
	85%	94%	7%	0	7%	6%
Questão 20. Para fazer o papel da fada ou da princesa no teatro da escola é preciso que seja uma aluna branca.	2	0	60	67	6	1
	3%	0	89%	98%	9%	1%



Dimensão Religiosa

Para Rüsen a dimensão religiosa da cultura histórica é marcada pela subjetividade e tem como critério a salvação humana. Para ele, nessa dimensão o sentido histórico fica impregnado do transcendente e, digamos assim, impregnado dessa crença para dar sentido ao mundo. Ela não tem relação necessariamente com as tradições religiosas, apesar de nessa pesquisa termos escolhido as questões impregnadas de sentido religioso para esta análise.

Na questão 21, da tabela 6, houve uma mudança. Antes das práticas 89% concordaram que “há pessoas boas e más em todas as religiões”, 3% discordaram e 7%

não souberam responder. Após as práticas, 95% concordaram, 0 discordou e 4% não souberam responder.

Os alunos dessa pesquisa estão inseridos numa escola confessional católica que se propõem a contemplar a diversidade religiosa e a riqueza das diferenças culturais, não obedecendo uma única matriz religiosa. Contudo, apesar do professor de Ensino Religioso trabalhar a Umbanda e o Candomblé como conteúdo em sua disciplina, os alunos me contaram surpreendidos que esse professor ao ser indagado como deveriam ser chamados os afrodescendentes, respondeu que os mesmos devem ser chamados de morenos. Isso evidencia que por mais que tenhamos avançado na questão das ações afirmativas, ainda há muito professor da Educação Básica desinformado.

É evidente que através da história de vida dos nossos convidados os alunos mudaram a forma de refletir sobre a convivência com outra tradição religiosa, tanto que, alguns, mostraram-se interessados em saber mais sobre a religiosidade afro-brasileira, então, ao encerrar a minha pesquisa de campo, retomei o estudo sobre o continente africano e utilizei como uma das estratégias de aprendizagem o filme “Kiriku e a feiticeira”, para trabalhar a ancestralidade africana. “A narrativa de Kiriku nos ilustra, de maneira muito própria à cosmovisão afro-brasileira, as características do herói lunar e seus atributos de inteligência, astúcia, paixão, precocidade e rapidez...” (SANTOS, 2005, p. 225)

A questão 22, da tabela 6, confirma o que dissemos anteriormente, antes das práticas 94% dos alunos concordaram que “é correto respeitar as religiões de origem africana”, 1% discordou e 4% não souberam responder. Após as práticas, 98% concordaram, 0 discordou e 1% não soube responder.

Em relação à religião ainda há resistência quanto a aceitar experiências religiosas diferentes e isso tem uma explicação histórica, pois no Brasil desde o início da colonização as pessoas cultivaram uma prática de negar a experiência religiosa do outro. “O catolicismo negou a experiência indígena e africana; os protestantes negaram as três. As experiências religiosas se estabeleceram negando umas às outras”. (SILVA, 2009, p. 147)

O ator Lázaro Ramos em seu livro “Na minha Pele” afirma que hoje frequentar um terreiro e ter um pai de santo amigo está mais comum, porém seus ancestrais – tia, avó – tinham dificuldades de assumir a sua religião.

Conhecer o candomblé me ajudou a entender uma forma de organização social que esteve muito presente na minha infância. Só cheguei a essa conclusão depois de conversar com a educadora Makota Valdina. Ela me chamou a atenção para a estrutura familiar do candomblé, que referencia a experiência dos mais velhos. É uma religião que dá ênfase à hierarquia, ao respeito e à solidariedade, justamente os valores que recebi de Dindinha. Além da relação com as folhas e a natureza, claro. (RAMOS, 2017, p. 32)

O tema religião da questão 23 da tabela 6 evidenciou mudanças significativas entre os alunos que consideram a Umbanda e o Candomblé religiões importantes. Antes das práticas, 54% dos alunos concordaram que a Umbanda e o Candomblé são tão importantes quantos quaisquer outras religiões, 26% discordaram e 19% não souberam responder. Depois das práticas, 79% concordaram 6% discordaram e 14% não souberam responder.

É bom novamente lembrar que a escola em que os alunos desta pesquisa estão inseridos é uma escola católica, porém de acordo com a matriz curricular dessa instituição, as aulas de Ensino Religioso devem priorizar a diversidade religiosa e a pluralidade das diferenças culturais. Mesmo assim, somente 54% dos alunos antes das práticas consideraram a Umbanda e o Candomblé tão importantes quanto quaisquer outras tradições religiosas!

Aqui lançamos uma hipótese, o conteúdo sobre as matrizes africanas na escola não consegue, por enquanto, superar as noções preconcebidas sobre a religiosidade africana. Isso indica que a aprendizagem sobre esse conteúdo está prejudicada.

A religião configura-se como “uma forma de comunicação com o Criador e/ou seus intercessores/ intermediários, em algumas religiões, como a católica, as afro-brasileiras e as indígenas, entre outras” (SILVA, 2005, p. 29). Apesar da aproximação dessas crenças sabemos que a violência e a ignorância em relação às religiões afro-brasileira é muito grande.

Na questão 24, antes das práticas, 1% concordou que Deus com certeza não poderia ser negro, 86% discordou e 11% não souberam responder. Após as práticas, 0 concordou, 95% discordou e 4% não souberam responder.

Entendemos que a religião e a fé são atributos que as crianças trazem da família, da escola, enfim da sua cultura histórica, e que, segundo Rüsen, a dimensão religiosa segue critérios transcendentais, por isso pensamos que o salto de 86% para 95% no “discordo” e do salto de 11% para 4% no “não sei” representa um avanço, apesar de ainda não ser a mudança ideal.

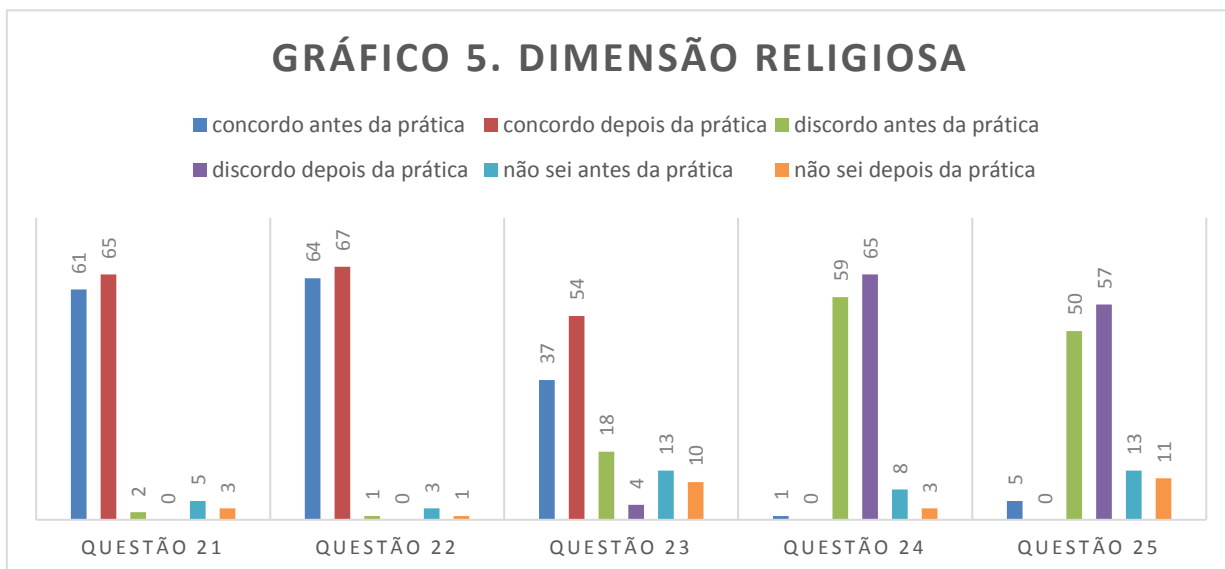
Também, na questão 25 ainda podemos encontrar resistência à religiosidade africana. Antes das práticas 7% dos alunos concordaram com a afirmativa de que o Pai de Santo em um terreiro de candomblé não precisa ser respeitado, pois ele não é uma autoridade religiosa, 73% discordaram e 19% não souberam responder. Após as ações didáticas, houve mudança, 0 concordou, 83% discordaram e 16% não souberam responder.

O fato de dezesseis por cento dos alunos terem dúvidas quanto ao respeito ou não em relação ao Pai de Santo é algo que pode revelar a falta de capacidade que eles têm de garantir dignidade às pessoas com crenças diferentes das deles. O sentido que eles dão à sua crença, talvez dificulte entender a do outro.

Tabela 6 – Dimensão religiosa.

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Questão 21. Há pessoas boas e más em todas as religiões.	61	65	2	0	5	3
	89%	95%	3%	0%	7%	4%
Questão 22. É correto respeitar as religiões de origem africana, independente de qual é a minha religião.	64	67	1	0	3	1
	94%	98%	1%	0	4%	1%
Questão 23. A Umbanda e o Candomblé são tão importantes quanto quaisquer outras religiões.	37	54	18	4	13	10
	54%	79%	26%	6%	19%	14%
Questão 24. Deus com certeza não poderia ser negro.	1	0	59	65	8	3
	1%	0	86%	95%	11%	4%
Questão 25. O Pai de Santo em um terreiro de	5	0	50	57	13	11

candomblé não precisa ser respeitado, pois ele não é uma autoridade religiosa de verdade.	7%	0	73%	83%	19%	16%
---	----	---	-----	-----	-----	-----



Ao comparar e fazer a análise das respostas contidas no primeiro e no último questionário, compreendemos que elas indicam uma mudança significativa no que diz respeito à desconstrução do racismo. As operações mentais históricas trabalhadas nas três práticas socioeducativas, principalmente na escuta sobre a história de vida, podem ter contribuído para que os alunos fizessem uma orientação mais ampla de seu tempo.

De acordo com a teoria piagetiana é possível identificar a assimilação, quando fizeram a interpretação da escuta sobre a história de vida, a acomodação, quando tiveram que modificar aquilo que estavam acostumados a enxergar e, por fim, a equilíbrio ou seja o conflito exposto pelas histórias de vida fez com que os alunos se desequilibrassem e construíssem um conhecimento. Segundo a teoria russeniana, entendemos que houve uma mudança no pensamento histórico sobre o racismo, identificada na comparação do primeiro e do último questionário. Os alunos ao recuperarem o passado de forma tradicional e exemplar, formularam novos pontos de vista históricos através do sentido crítico ampliando sua cultura histórica.

3.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS ESCRITAS

Nesta segunda parte do capítulo três analisaremos as narrativas escritas que os alunos fizeram como tarefa de casa, logo após ouvirem as histórias de vida de nossos convidados.

Escolhemos como uma das práticas socioeducativas e fontes históricas, a narrativa escrita dos alunos, pois ela envolve vários processos cognitivos e por ser uma das competências fundamentais como a leitura e a interpretação de texto, ela exige do aluno a escolha de palavras adequadas, a clareza de ideias, a ordenação das mesmas e um domínio de vocabulário.

[...] O exercício de redação é um dos mais difíceis de realizar. Ele exige da criança competências múltiplas que, além disso, ela tem de mobilizar ao mesmo tempo: ela deve planejar o trabalho, organizar as ideias, utilizar um vocabulário apropriado, controlar a sintaxe e a ortografia, levar em conta o destinatário, verificar a coerência global e adotar um ritmo de redação que não seja rápido demais- senão o texto ficará ilegível-, nem lento demais senão perderá o fio. Os processos metacognitivos de antecipação, planejamento, inspeção e regulação devem ser todos mobilizados. Isso sem contar os outros processos cognitivos- identificação, comparação, organização, conceitualização, etc.- que possibilitarão a escolha de palavras adequadas, sua organização na frase, gestão de transições de ideias, a organização do texto, etc. (VIANIN, 2013, p.245).

Provavelmente, o aluno ao escrever sobre as histórias de vida dos afrodescendentes, também a transformou, quer seja em termos de forma, quer em termos de conteúdo. A narrativa mostra uma determinada forma de apreender, perceber e pensar o mundo. Entendo que ela não é neutra e é carregada de significados. “O historiador, portanto, através de um esforço minucioso de decodificação e contextualização de documentos, pode chegar a descobrir a “dimensão social do pensamento””. (CHALHOUB, 2011, p.15-16)

Segundo Minayo, esta análise da escrita é a análise lexical ou análise de discurso (texto) e pode começar pela contagem de palavras, agrupamentos de palavras e número de diferentes palavras para posteriormente fazer a compreensão do sentido do texto, “entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista”. (MINAYO, 2014, p. 343)

Rüsen ao escrever sobre a teoria da história afirma que o narrar é um procedimento mental da constituição de sentido, o historiador ao narrar “exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. (RÜSEN, 2015, p.81)

Do mesmo modo, os alunos representaram em suas narrativas, as noções e os conceitos do conhecimento histórico como resultado das suas experiências e da forma como se apropriaram da experiência dos afrodescendentes. Nessas narrativas analisaremos não só o aprendizado da sala de aula, mas a cultura histórica que eles trouxeram presente na família, na escola, e nos meios de comunicação.

Rüsen define a cultura histórica como “nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana.” (RÜSEN, 2010, p. 121). Portanto, as cinco dimensões da cultura histórica, serão importantes para a análise dessas narrativas.

A proposta que fizemos aos alunos era: faça uma narrativa sobre a escuta da história de vida dos afrodescendentes. Escolhemos todas as sessenta e oito narrativas para serem analisadas, pois a nossa pretensão foi dar voz e entender o significado e o pensamento dado às escutas das histórias de vida. Dessas narrativas as palavras mais usadas por eles foram racismo, seguida de negros e depois preconceito, histórias, negra, experiência e raça. As palavras: oportunidades, e desigualdade social apareceram três vezes e classe social duas vezes. Essa breve quantificação de palavras já demonstra a necessidade de aprofundar esses temas através de mais histórias como conhecimento experiencial.

Tabela 7

Palavras	Número de ocorrências nas narrativas
Racismo	142
Negros	53
Preconceito	38
Histórias	29
Negra	20

Experiência	23
Raça	15
História	13
Negras	9
Discriminação	6
Oportunidades	3
Desigualdade social	3
Classe social	2
Negro	6

Em algumas narrativas encontramos as palavras- luta, força de vontade, batalhou, firmes, fortes, bateu o pé- talvez elas possam expressar algum discurso meritocrático, a jornalista e o advogado- os entrevistados da população negra- se esforçaram e conseguiram bons empregos. Este discurso, pensado por alguns alunos, é característico em nossa sociedade e deve ser analisado para que se possa pensar em diferentes formas de trabalhar com eles sobre a falta de oportunidades no sentido de desmistificar a crença no discurso meritocrático, sem consciência da desigualdade de oportunidades.

No entanto, à medida que nos aproximamos dessas histórias vimos que os termos: muita luta e muita força de vontade, podem significar, também, mostrar-se extremamente estudiosa ou esforçada, pois segundo Valente “O negro não pode ser apenas bom; ele deve ser o melhor. Se isso não ocorre, abre-se um precedente ‘comprovável’ para que sejam ‘justificadas’, de outras maneiras as práticas de preconceito e de discriminação racial”. (VALENTE, 1994, p. 50)

Narrativa 4

[...] tivemos uma conversa com duas pessoas negras: Rafael que com muita luta se tornou um advogado e Tereza que com muita força de vontade se tornou uma jornalista.

...eu entendi que o racismo está em todos os lugares, classes sociais e há muito tempo e enquanto as pessoas não se colocarem no lugar do outro e pensar que somos todos iguais isso não vai mudar.

Também, os alunos empregaram termos como: “ficamos chocados”, “ficávamos assustados”, “fiquei sentida e chateada” diante da história dos afrodescendentes, esses termos parecem evidenciar empatia (compreensão) por essas histórias e ao mesmo tempo revelam certo espanto, um desconhecimento deles sobre essas realidades.

Narrativa 5

[...] Eles contaram sobre todo o preconceito que eles sofreram. Eu fiquei muito sintida [sic] e chateada com tudo o que eles falaram e não intendo [sic] como uma pessoa pode sofrer tanto, mas os dois são fortes e conseguem superar tudo isso. Mas eu não me conformo com essas pessoas que são racistas porque os negros são iguais a nós a única coisa que muda é o tom da pele.

Logo abaixo, outras narrativas evidenciam ora empatia, ora o discurso meritocrático e ora a consciência de que nossos convidados tiveram que mostrar que eram o melhor que poderiam ser. Outro dado importante que a narrativa três nos apresenta é que o (a) aluno (a) reconhece que a sua cor gera privilégios e é valorizada na sociedade, pois escreve, “essa aula nos ensinou que a vida não é nada fácil se sua cor é diferente da ‘cor padrão’”. Aqui podemos enxergar o fato de que um (a) aluno (a) branco (a) de apenas doze anos já compreendeu que a sua cor reforça um lugar confortável no Brasil

Narrativa 3

[...] A Tereza contava coisas que já tinham acontecido na vida dela que nós ficávamos assustados, mas que infelizmente acontece diariamente no mundo, mas ela não desistiu de nada, mesmo as pessoas criticando ela por sua cor, muito pelo contrário ela “bateu o pé” até as pessoas verem que ela era capaz que não deviam ter julgado ela por sua cor. Por isso ela é uma repórter super bem formada. Já o Rafael é um advogado ótimo, porque não abaixou a cabeça para o racismo pelo contrário ele batalhou igual à Tereza. E essa aula nos ensinou que a vida não é nada fácil se a sua cor é diferente da “cor padrão”, que não temos que NUNCA julgar uma pessoa pela sua cor e sim pelo coração.

Narrativa 15

[...] ambos se mostraram firmes e fortes a vida toda. Tereza nos contou que até suas filhas, em uma realidade muito próxima sofreram o racismo. Ela também contou muitas outras histórias que ficamos chocados! Sofrendo até por um mendigo! Mas, ela disse que nunca se deixava levar e ‘sempre batia com o pé’. Rafael também é forte em relação ao racismo, contou que para se tornar um bom advogado não foi muito fácil, pois a realidade é muito é muito difícil, mas ele conseguiu e hoje vive bem.

Outros elementos interessantes se deram nas palavras da aluna da narrativa um, apesar dela mostrar seu repúdio pelas atitudes racistas narradas pelos nossos convidados, ela minimiza o racismo quando afirma serem “pequenos detalhes” ou “pequenas gírias”. O que por certo para os afrodescendentes não representam atitudes menores.

Narrativa 1

[...] A entrevista ajudou a vermos o mundo de um jeito mais realista que apontava para pequenos detalhes graves em nossa sociedade.

Algumas histórias fizeram-nos ficar horrorizados com o que as pessoas falam e pensam. Muitas histórias nos mostraram que até pequenas gírias usadas no dia-a-dia podem ser racistas.
Com essa entrevista o censo [sic] crítico da sala, em relação ao mundo aumentou.

Muitos alunos expressaram o seu contentamento com a escuta dos nossos entrevistados, pediram em suas narrativas, “mais palestras como essa”, elogiaram “experiência descontraída”, “divertida” e “adorei a palestra”. Outros escreveram que nesse encontro tiveram a oportunidade de ver um “mundo mais realista”, que devemos construir uma “sociedade melhor e mais justa”, contudo nos incomoda ver que muitos escreveram “somos todos iguais”, porque de certa forma é esse o discurso que fazemos em sala de aula, quando na realidade deveríamos deixar claro que somos diferentes em relação às oportunidades.

Narrativa 2

[...] A Tereza nos contou que na sua infância ela era mal tratada [sic] e ignorada pelos seus colegas, e o Rafael contou que já sofreu agressões [sic] verbais, mas eles lutaram contra esse preconceito e nos ensinaram [sic] que devemos lutar também pelos nossos direitos e nunca ser vítima de racismo.

Eu adorei esta palestra, pois eles mostraram o que infelizmente existe no mundo, e que podemos construir uma sociedade melhor e mais justa, pois somos todos iguais.

Gostaria que tivesse esse debate todos os anos, com pessoas diferentes para contar o que viveram e poder nos ensinar cada vez mais. Amei essa experiência.

Destacamos, que neste trabalho, todas as narrativas mantêm a ortografia, pontuação e concordância original feita pelos alunos. Os nomes dos convidados são fictícios, escolhemos aleatoriamente chamar o advogado de Rafael e a jornalista de Tereza. A proposta da narrativa foi enviada para casa como tarefa, portanto não podemos afirmar se houve ou não ajuda dos adultos na redação das mesmas. Como suprimimos os nomes dos alunos dos cabeçalhos antes das análises, não foi possível identificar o gênero, e nem se pertenciam a população branca ou negra nas narrativas dos alunos autores.

Os alunos envolvidos nessa pesquisa estão no período das operações formais, segundo Piaget, portanto são capazes de aplicar o pensamento lógico em diferentes momentos do cotidiano, ressalta-se aqui que por serem capazes disso, nem sempre os adolescentes vão pensar e agir de acordo com a sua capacidade. Segundo Rüsen, o conhecimento histórico vai depender de como os sujeitos elaboram o discurso da cultura histórica de seu tempo. Esse conhecimento histórico faz parte da consciência histórica,

que para ele, é a interpretação de si próprio e do mundo, e é ela que vai situar o sujeito no tempo, fazer com que ele conheça os dias de ontem e prepare uma reconstrução mais ampla para o amanhã.

Entendemos que numa aula de História há vários aspectos que interferem na aprendizagem do aluno (a), porque para ele aprender é preciso que haja uma interação muito complexa entre o ser biológico, o ser psicológico e o ambiente sócio- cultural, como aponta Piaget. Como se não bastassem estes aspectos temos aquilo que é próprio do nosso tempo, o século XXI traz o imediatismo, consumismo, descentramento, acúmulo de informações e o distanciamento enorme entre ricos e pobres. Segundo Stuart Hall, estamos fragmentados não temos mais um único ponto de referência e sim vários referenciais.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p.120)

Na verdade, os apontamentos sobre o século passado, também estão presentes na nossa sociedade, Walter Benjamin (2012) já ressaltava a falta de experiência e Eric Hobsbawm (1995), o “eterno presente” o qual enfatizava que o passado está ficando ausente em nós.

A destruição do passado- ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas- é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (Hobsbawm, 1995, p. 13)

Enfim, de acordo com estas teorias o tempo presente mostra-se repleto de preconceitos, sem ponto de referência, complexo, pobre em experiência e com pouco apelo ao passado. E é nesse contexto que os alunos escreveram suas narrativas, após ouvirem as histórias de vida.

Talvez por toda essa complexidade tenha sido tão difícil avaliar as narrativas dos estudantes, porque colocamos em dúvida todas as intenções deles. Quando elogiavam ou enalteciam nossos convidados, pensávamos se não poderia ser uma atitude paternalista “do tapinha nas costas” tão presente no mito da democracia racial. Ao mesmo tempo, os questionários apontaram uma mudança significativa e isso fez com que os

alunos não somente pensassem sobre a questão do racismo, mas valorizassem os nossos convidados.

Dimensão Estética

Para Rüsen a dimensão estética da cultura histórica tem como características do pensamento histórico a percepção sensível e a força das representações imagéticas. Essas representações remetem ao belo, ao agradável e à atração.

Na narrativa 28, o aluno (a) escreve “como é difícil ser vítima de alguma desigualdade social, principalmente se for pela minha aparência ou classe social”. Essa aparência está intimamente ligada à como o nosso olhar é viciado e acostumado a fazer uma leitura da cor de pele carregada estereótipos. Tanto é que se desenvolveu no interior de muitos negros e negras a branquitude.²² “O racismo que o negro sofre passa pela cor de sua pele... [...] Há uma violenta carga emocional em torno da sua cor. O negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco”. (SANT’ANA, 2005, p.60)

Quanto à classe social, segundo Valente (1994), a cor passou a ser confundida com a classe, desde 1888, pois foi construído um ideário para legitimar o preconceito e a discriminação contra os negros. “Os brancos foram considerados trabalhadores melhores do que os negros”. (VALENTE, 1994, pág. 38)

O (a) aluno (a) percebe a urgência de se tomar providências quanto ao racismo em nossa sociedade e ressalta que ele é um crime.

Narrativa 28

[...] nesse encontro percebi muito mais como é difícil ser vítima de alguma desigualdade social, principalmente se for pela minha aparência ou classe social e como o Brasil e o mundo devem tomar providências quanto a isso. Espero que o preconceito e o racismo acabem um dia, afinal, é crime!

²² O professor Jonathan W. Warren, da universidade de Washington, em um interessante trabalho sobre uma pesquisa denominada ‘Uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos, declara que “os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude...” (SANT’ANA, 2005, p. 60)

Muitos alunos utilizaram adjetivos positivos para a experiência da escuta sobre as histórias de vida. No relato abaixo (narrativa 60), o aluno (a) utilizou as expressões, “experiência incrível”, “visita maravilhosa”. Também, apesar de ser adolescente, ele (a) coloca-se como uma criança que ficou aterrorizada e surpresa com o desrespeito sofrido pelos nossos convidados. Essa alegação é muito importante para esse trabalho, porque ficar aterrorizada pode mostrar empatia e, o mais importante, os alunos em quase todas as práticas socioeducativas ficaram “surpresos”, ou seja, mostraram que desconhecem histórias de racismo, o que dificulta minimizar as atitudes de preconceito e discriminação. Também, ele (a) foi bastante otimista na intenção do nosso trabalho em sala de aula “a intenção desse trabalho que a nossa professora organizou, era acabar com o racismo que mesmo sem saber cometemos e alertar gerações futuras para que o racismo acabe que não precisemos falar do assunto”. Aqui, é fácil observar o quanto necessitamos ver o racismo e discuti-lo, porque para o aluno se o racismo acabasse não precisaríamos continuar falando sobre ele e é exatamente o contrário, mesmo que ele não existisse mais, teríamos que lembrar que ele esteve presente em nossa sociedade.

Narrativa 60

Dois negros jovens hoje visitaram nossa sala para contar para nós como conseguiram superar o racismo que nossa sociedade infelizmente ainda tem com os negros.

Eles contaram histórias pessoais que nós (crianças), ficamos aterrorizados, e surpresas com tanto desrespeito com os negros.

A intenção desse trabalho que a nossa professora organizou, era acabar com o racismo que mesmo sem perceber cometemos e alertar gerações futuras para que esse racismo acabe e que não precisemos falar sobre o assunto.

Eu acho que foi uma experiência incrível e nunca esquecerei desta visita maravilhosa.

Outra narrativa sobre a perspectiva estética é a 22, o aluno (a) escreve que os negros sofrem desvantagens e parece entender que vivemos uma cultura racista, também parece empatizar com os nossos convidados pois mostra-se perplexo e afirma que não imaginamos o que os negros (as) passam. Novamente, encontramos expressões que evidenciam o quanto os alunos ficaram desconcertados ao entrarem em contato com uma realidade que é diferente da maioria deles. A narrativa 10, também traz a perplexidade quanto a realidade do preconceito.

Narrativa 22

[...] Tereza e Rafael contam suas desvantagens de serem negros, entre elas a perda de emprego, percebemos que as [sic] vezes o racismo esta [sic] dentro da nossa casa e nem percebemos! Nós não imaginamos o que eles passam! As [sic]

vezes ligamos tanto para a cor ou a aparência física que não vemos seus sentimentos ou como essa pessoa é de verdade!

Narrativa 10

[...] Foi uma experiência muito divertida de olharmos para o mundo com visão de pessoas que vivem em outra realidade que nós. Acho que deveríamos fazer mais isso.

Na narrativa 52 a aluna explicita que o racismo está cotidianamente presente, que os negros (as) tem mais dificuldades na vida (ela enfatiza “por causa da dor”) e que são associados à adjetivos negativos. A aluna coloca-se na narrativa contando sua própria experiência de discriminação, parece mais um desabafo e é possível identificar a crueldade dos colegas. Nas escolas, principalmente na adolescência, segundo Nádia Aparecida Bossa (2010), os alunos afirmam-se através do seu grupo chegando a formar uma gangue que agride indiscriminadamente. Percebe-se que talvez quem escreva o relato seja uma menina afrodescendente, caso não seja, a aluna sofreu preconceito por outros fatores e o quanto, muitas vezes, “esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela instituição escolar e pelos/as profissionais da educação” (GOMES, 2005, p. 245). Tanto é que a mãe da aluna teve que mudá-la de escola.

Narrativa 52

Hoje vimos como é importante o assunto do racismo, e como é importante termos consciência de que isso está constantemente na nossa vida. Hoje também conversamos com duas pessoas negras que já sofreram racismo e falaram como isso está presente em nossas vidas. Falaram muito sobre como os negros são sempre rebaixados à coisas ruins, como: ignorantes, feios, capacidades menores, empregos como: empregados, seguranças..., pobres... E vimos como os negros tem dificuldades maiores na vida apenas por causa da cor. Existem problemas assim como o bullying [sic], que eu passei. Um dia entrei em uma escola nova, e quando cheguei todos só ficaram me olhando com cara de nojo, só porque eu era nova, e não tinha amigos, então as pessoas começaram a me cobrar para fazer coisas como andar no pátio, ficar na escada, e até mesmo beber água. Eles [?] o lanche e desafios de mau gosto. Então minha mãe me tirou daquela escola e eu nunca mais voltei.

A narrativa 67, traz um discurso meritocrático. O aluno afirma que Rafael e Tereza mostram-se “acima de tudo prontos para enfrentar o racismo”. Nossa cultura histórica provavelmente aponta para o fato desse aluno (a), não ter percebido que “ser discriminado, xingado, humilhado, negligenciado em sua capacidade, reduzido à condição de objeto para o gozo do outro, tudo isso tendo por base a cor da pele e outros traços físicos, significantes encarnados, incorporados e marcados” (REIS, 2006, p. 153) pela nossa história, não pode, muitas vezes, como num passe de mágica, fazer com que

sujeitos negros estejam sempre prontos para enfrentar o desprezo, a ignorância e a desigualdade. Outro fator que chama a atenção é o aluno (a) escrever que Rafael “foi o único corajoso para enfrentar a sociedade branca”, como se os restantes de seus familiares não fossem corajosos. E o pior, como se todos os negros (as) corajosos fossem conseguir quebrar os mecanismos estruturais da desigualdade. Estamos analisando a narrativa de um (a) adolescente de doze anos, sabemos que ele tem muito a aprender e pode mudar este pensamento, mas ele já aprendeu que “como o racismo se tornou inviável, seu substituto é aparentemente mais meritocrático: uma tradição religiosa incorporada como conduta de ação”. (SOUZA, 2015, p. 47)

Narrativa 67

A nossa conversa foi com o Rafael e a Tereza, ambos negros, boa condição de vida e acima de tudo prontos para vencer o racismo. O Rafael nasceu em Pacaembu/ SP (cidade com predominância negra), saiu de lá em busca de emprego, ele foi o único corajoso para enfrentar a sociedade “branca”, ele é formado em Direito, casou com uma mulher branca, no começo do namoro o sogro aceitava ele, mas depois não queria ter ele por perto. Foi um ato de racismo. Hoje em dia eles se dão bem. O Rafael nunca se privou de algo por ser negro, defende seus direitos e acima de tudo não se cansa de fazer aos outros o que gostaria que fizesse com ele.

A Tereza cursou Jornalismo, pela UEPG, e contou que sofreu preconceito (racismo), quando estava no colégio ninguém queria dançar com ela na festa junina, então ela tinha que dançar vestida de menino ou em trio. Depois aconteceu isso com as filhas.

Dimensão Cognitiva

Rüsen afirma que a dimensão cognitiva da cultura histórica tem como critério decisivo de sentido do pensamento histórico, a verdade, ou seja, a “capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito ao seu teor empírico, teórico e normativo”. (Rüsen, 2015, p. 231”).

Na narrativa 40, o aluno (a) percebe que pertencemos a uma só raça, mostra indignação por estarmos no século XXI e ainda existir o racismo e percebe que o negro não tem as mesmas chances do branco, deixando evidente a desigualdade racial como fato inquestionável.

Narrativa 40

Hoje vimos que os negros, sofrem muito com o preconceito, e que já deveria ter acabado faz tempo que isso acontece, se liga, estamos no século 21, parece que a humanidade não vai ser amiga, e ainda que somos da mesma raça (humanos). Além da escola, na vida social, pela sua cor eles sofreram bastante e tem uma coisa que eu acho ridículo, que os negros não tem [sic] as [sic] vezes as chances que os brancos tem. [sic].

Dentro da dimensão cognitiva, podemos inserir também a narrativa 50. Aqui o aluno (a) compreende que o racismo faz parte da história e que não sabemos nada sobre a história dos afrodescendentes. Em seguida, ele dá um exemplo de dois meninos brincando um negro e outro, branco, e mostra com clareza a cultura da discriminação e do preconceito. Esse exemplo não foi relatado por nossos convidados, portanto, de certa forma houve uma extrapolação lógica das histórias de vida escutadas, que ele pode ter visto na internet, alguém lhe contado ou criado. Nesta narrativa o aluno entende que existe mais de uma raça, por mais que a nossa convidada tenha falado que pertencemos a uma só raça. Isso comprova o quanto esse conceito está impregnado no nosso cotidiano, segundo a construção social da nossa realidade.

Narrativa 50

[...]. Muitas pessoas sofrem preconceito. Algumas pessoas valorizam a raça, em vez de pensar no ser humano. O racismo faz parte da história. Muitas vezes ficamos sem saber sobre a dança e a cultura dos afrodescendentes, isto porque a escravidão fica em primeiro plano. Estórias [sic] de racismo são muitas, se tem menino branco e negro brincando, logo se pensa que está brincando com uma criança de rua. Quando negros passam muitas pessoas se afastam. É muito preconceito.

A narrativa 62 se destaca pelos fatos históricos, o aluno (a) traz o passado para entender o presente. Cita a escravização no Brasil Colonial, a Lei Áurea no Brasil Imperial e mostra que no presente ainda temos escravos. Escreve sobre a ideologia do branqueamento, darwinismo e higienismo, mas não dá muitos detalhes do pós-abolição. Parece compreender que o racismo brasileiro é “encoberto”. Por fim, destaca o fato dos negros (as) nunca terem recebido apoio financeiro do governo, após a abolição. Apesar disso, o aluno não escreveu sobre as histórias que ouviu, o texto abaixo se parece mais com uma pesquisa na internet do que algo que realmente o tocou. Acreditamos que os “conteúdos” históricos tem um papel importante para o exercício do trabalho interpretativo das experiências. Nesse caso, parece que houve um distanciamento entre vida prática e ciência.

Narrativa 62

O racismo tem origem na era colonial, onde os portugueses estabeleceram a escravidão durante a colonização. Embora a Lei Áurea tenha [proposto acabar com a escravidão do Brasil, continuam existindo escravos. A principal característica do racismo brasileiro é que ele acontece de forma encoberta, pois se sabe que houve a ideologia do branqueamento. Essa ideologia era apoiada pelo governo e por correntes como o darwinismo racial e do higienismo. Essa cultura propunha o clareamento da raça negra através do casamento de negros e brancos, entre outros jeitos.

Apesar de terem sido libertos, os negros nunca receberam apoio econômico e assistencial do governo, e isso se reflete até os dias de hoje. Mais recentemente foram criadas várias leis contra o racismo, porém ele continua.

O aluno (a) na narrativa 65, parece entender muito bem que o racismo, muitas vezes, é ensinado na própria família. Inclusive ele (a) dá o exemplo de seu primo, “meu primo é meio racista por conta do pai dele...”. Também, na narrativa, ele (a) lembra que o negro foi escravizado e coloca-o no tempo presente “os negros escravizados não falam do tempo da escravidão, pois é cruel lembrar como eram tratados”, possivelmente o aluno teve contato com alguma narrativa que o fez saber que não é nada bom lembrar da dor de ter vivido em condições sub-humanas, ou o aluno é afrodescendente e tem uma relação íntima com essa dor, segundo Rüsen, “trata-se da dimensão temporal da identidade histórica, que vai além da duração de vida de cada sujeito e de seus pertencimentos sociais”. (Rüsen, 2015, p. 234)

Narrativa 65

Eu entendi que por mais que os negros foram escravizados eles se mantiveram firmes e com seus costumes, festas e danças. Os negros escravizados não falam do tempo da escravidão, pois é cruel lembrar como eram tratados.

O racismo existe hoje, por mais que tentemos uma criança não nasce racista e vira racista e preconceituosa. Por que? O racismo não é praticado só na escola, é na rua e até em casa, com a família. Se os pais ou familiares cometem racismo na frente da criança ela vai pensar que é o certo [sic] e vai cometer também. Meu primo é meio racista por culpa do pai dele, nós tentamos levar ele pro lado certo [sic], mas com quem convive que se aprende.

Na narrativa 68, o aluno (a) escreve sobre a permanência de uma visão preconceituosa em relação aos negros, como se o lugar dele estivesse marcado. “Quando o negro sai de seu lugar historicamente marcado- o navio negreiro, a senzala, a favela, a cela- se depara com uma dura realidade: a de não ter referências identificatórias...” (REIS FILHO, 2006, p. 153). E assim como o negro carece de representatividade, em quem se mirar, se espelhar, o (a) aluno (a) branco pôde identificar que eles não são devidamente representados nos mais variados espaços.

Narrativa 68

[...] O negro ainda sofre discriminação em pleno século XXI, eles são vistos por alguns como vítima, empregados, pedintes. O negro não é pensado como uma pessoa estudiosa, capaz de realizar sonhos e criar esperança para uma sociedade mais mente aberta.

É fácil observar que na narrativa seguinte (narrativa 7) o aluno (a) parece empatizar (compreender), a dor do outro quando cita que a Tereza tinha que dançar na

festa junina vestida de menino e que esse tipo de situação, assim como outras similares são “muitas coisas absurdas que são constantes no cotidiano não só de Tereza, como no cotidiano de Rafael”. Também, o (a) aluno (a) é o único das sessenta e oito narrativas que afirma “Na minha opinião a pele negra é linda”. Os outros sessenta e sete certamente não elogiaram a pele negra por causa da nossa cultura, por causa dos padrões estéticos e percepções de mundo que ela adota. “O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo”. (GOMES, 2005, p. 232).

Narrativa 7

No dia 19/6 tivemos uma palestra com Tereza e Rafael sobre o racismo, eles nos contaram como os negros sofrem desde o primeiro momento do seu dia e que o racismo está em todo o lugar, eles contaram vários momentos de suas vidas em que sofreram como quando Tereza dançava na festa junina de menino por ser negra, e mais muitas coisas absurdas que são constantes no cotidiano não só de Tereza, como no cotidiano de Rafael.

Na minha opinião a pele negra é linda e o racismo é uma das piores coisas da humanidade, lembrando que o racismo é crime, e que devia acabar.

Dimensão Política

Aqui analisaremos as narrativas sob a perspectiva da dimensão política da cultura histórica, nela o pensamento histórico precisa trabalhar com as lutas de poder. Onde o critério dominante de sentido é a legitimidade e o fundamento antropológico é o querer.

Na narrativa 17, o aluno (a) escreve sobre a dificuldade de uma criança negra ter um par para dançar na festa junina e sobre a Tereza ter sido confundida com uma empregada doméstica ao atender a porta para um mendigo. Histórias iguais às contadas pelo psicanalista negro José Tiago Reis Filho e por tantos outros autores negros (as).

Outros exemplos: uma mulher diz que, sempre que alguém bate à sua porta, num bairro de classe média, e ela atende, pergunta onde está a patroa. Um homem diz que, ao caminhar por uma rua e cruzar com uma mulher, esta imediatamente segura a sua bolsa, ou muda de calçada ou esconde suas joias, independente da forma como ele está vestido (e ele geralmente está “bem vestido”). Uma criança está esperando [por seus pais à porta de uma escola quando uma senhora passa e lhe dá uma moeda. (REIS FILHO, 2006, p. 153)

Nas narrativas 17, 19, 31 e 59, esses alunos, como tantos outros, utilizam expressões como “bateu o pé no chão”, “revidou”, “lutou pelos seus direitos” e “nunca deixou barato”, mostrando que a jornalista e o advogado exigem ser respeitados como cidadãos. Essas expressões podem ser também identificadas como um discurso meritocrático (eles se esforçaram, lutaram pelos seus direitos e por isso chegaram lá),

mas paralelamente a ele temos o fato de o negro (a) ter que sempre se esforçar o dobro a mais que o branco, porque ele é muito cobrado e qualquer deslize é motivo para discriminação. Outro motivo é verificarmos uma relação de poder e por isso essas narrativas se enquadram nessa dimensão política. Na narrativa 59, a professora do Rafael quando ele era criança, utiliza seu poder para mostrar que é superior perante o aluno, o mendigo ao mandar chamar a patroa negligencia a capacidade de Tereza. Na 17, aluno (a) evidencia que a Tereza contestou a autoridade da professora de educação física, não se importando de possivelmente reprovar em Educação Física por não dançar e deixou de ajudar o mendigo porque ele pediu para falar com a patroa, ou seja, aqui as relações de poder são ressaltadas pelo adolescente porque a Tereza exige respeito por sua cor. No entanto, Tereza e Rafael, ao exigirem respeito desafiam o poder de uma cultura histórica marcada pela percepção negativa do negro (a) e aí vemos que o individual existente nos convidados e nos alunos pode ser vigilante quanto as ideias, os valores e os preconceitos impostos pela sociedade.

Narrativa 17

[...] Tereza começou contando histórias sobre acontecimentos, vezes que ela e a filha sofriam discriminações, nas festas juninas da escola, quando não davam par para elas e tinham que dançar como meninos. Tereza dizia: 'vou ser a primeira a reprovar em educação física, mas não danço de menino'. E sua filha, também, teve que dançar de três. Tereza também contou, sobre um dia, um homem tocou a campainha da casa dela pedindo dinheiro, quando Tereza abriu, ele falou: 'eu preciso falar com sua patroa', e ele perdeu de receber por isso.

O Rafael, por sua vez, contou, que quando foram a um restaurante, eles ficaram sentados na mesa, esperando serem atendidos, mas nenhum garçom os atendia, passavam reto...

Narrativa 19

[...] Tereza contou que estudava num colégio particular, ela contou casos em que foi discriminada, por exemplo, na escola, como a filha dela também sofre discriminação, Tereza bateu o pé no chão e lutou pelos seus direitos e hoje, ela é uma ótima jornalista e luta contra o racismo.

Já Rafael contou que foi discriminado várias vezes [sic] mas ele lutou e ele falou uma frase muito marcante que os racistas deveriam entender 'não importa a aparência [sic], a pessoa por fora e sim por dentro'. Afinal achei uma ótima palestra."

Narrativa 31

Rafael é um advogado, ele contou que em toda a sua vida ele sofreu muito por conta do preconceito, mas ele sofria calado, já a Tereza, não, ela não deixava barato, revidava, pois conhecia os seus direitos.

Essa aula foi muito interessante para nós sabermos o que a maioria da população negra passa. Muito obrigada por essa experiência, professora Méris.

Narrativa 59

Segunda-feira um homem chamado Rafael e uma mulher chamada Tereza falaram sobre o preconceito que sofreram durante a vida.

Rafael estudou sua vida inteira em escola estadual já Tereza estudou em escola particular sendo uma delas essa que estudamos.

Rafael falou que quando era criança uma professora falou a ele assim:

“Rafael, o Brasil vai embranquecer.”

E ele como uma criança inocente achou que se tratava de política ou algo assim.

Com 38 anos Rafael entrou na faculdade de Direito e hoje tem 47 anos.

Tereza é o contrário de Rafael, ela sempre estudou em escola particular e fez faculdade particular. Hoje é pós-graduada em jornalismo e nunca deixou barato o racismo.

Ela nos contou que uma vez um mendigo bateu na casa dela e falou assim:

“Pode chamar o patrão por favor”.

Ela nunca deixou barato o racismo para ela e para a família dela.

E eu creio que um dia o racismo vai acabar.

Na narrativa 66, o aluno (a) reconhece que vive num país racista, que o preconceito é aprendido e que os negros (as) são vistos de forma enviesada e conclui “devemos incentivar as pessoas a não cometerem mais o racismo, porque nunca se sabe se vai acontecer com ela”, aqui talvez encontremos justificativa no jeito de pensar da sociedade ou da tradição religiosa, não devemos fazer o mal aos outros, porque poderemos ser vítimas desse mal. Mas, também, é um pensamento presente nos adolescentes, pensam assim, às vezes, em sala de aula e é preciso fazer toda uma reflexão para não deixarmos prevalecer a Lei de Talião. Saber que não devemos fazer mal aos outros porque é desumano, porque se não lutarmos contra o preconceito e o crime, ficamos entregues à barbárie, é difícil mesmo.

Narrativa 66

O Rafael e a Tereza contaram um pouco sobre suas vidas e da família e falaram que é muito difícil viver num país que tem muita discriminação. O racismo ele não é uma coisa boa de se fazer e nunca deve ser praticado o racismo. Quem pratica o racismo não pensa que está ofendendo outras pessoas. Ninguém nasce racista e sim crescem vendo o racismo acontecer. Então sempre devemos incentivar as pessoas a não cometerem mais o racismo, porque nunca se sabe se vai acontecer com ela. Não importa a cor da pele somos todos iguais. A nossa sociedade trata os negros e as negras de forma preconceituosa, olhando de cara e falando mal e isso não pode acontecer porque vivemos, pisamos e respiramos o mesmo mundo.

Dimensão Moral

A dimensão moral da cultura histórica, segundo Rüsen (2015), trata da valorização do acontecimento passado de acordo com as normas éticas e morais da atualidade. Tem como fundamento antropológico o valorizar e como critério dominante de sentido, a bondade e maldade, a justiça e a injustiça.

Sendo assim, essa dimensão se contrapõe à empatia histórica que compreende um fato a partir dos códigos éticos de determinada época e não do tempo presente, porém como estamos estudando escolhas individuais e pensamento da atualidade poderemos associar dimensão moral da cultura histórica e empatia histórica. Nas narrativas a seguir os alunos identificaram mais situações de racismo, mudando algumas concepções encontradas no primeiro questionário.

Na narrativa 61, o (a) aluno (a) escreve que Tereza estava numa loja, a vendedora não prestou atenção nela e quando chega uma cliente, branca, atende-a prontamente. Também, relata sobre a atitude discriminatória enfrentada por Rafael na escola quando a professora lhe disse que o Brasil ainda iria embranquecer. Na verdade, todos esses episódios traduzem que os negros na sociedade brasileira ainda não são respeitados nos mais variados ambientes, nas lojas, no mercado de trabalho, na escola, nos hotéis e em restaurantes. Tanto que o aluno classifica a atitude da professora do Rafael como uma coisa horrível e preconceituosa.

Narrativa 61

Hoje recebemos em nossa sala de aula dois representantes da comunidade negra Tereza (jornalista) e Rafael (advogado) que vieram contar algumas experiências deles em relação ao racismo. Tereza, como foi a primeira a contar suas experiências, contou um fato que chamou a atenção: de que um dia ela estava em uma loja e a vendedora nem perguntou a ela se queria comprar algo e nem falou com ela, mas quando chegou a mulher branca na loja a vendedora foi muito simpática. Eu acho que o fato que mais chamou atenção em toda a palestra foi uma experiência contada por Rafael que disse que quando era pequeno, em sua escola, sua professora disse que um dia os negros desapareceriam do mundo e que só sobriariam os que eram brancos, o que é uma coisa horrível e preconceituosa. Com essa palestra vi que a cor não define uma pessoa e que todos somos iguais.

No caso da narrativa 51, percebemos que a ideia de bondade e maldade, justiça e injustiça está nas entrelinhas. O aluno (a) afirma que precisamos começar na prática a desconstruir o racismo, por aquilo que está ao nosso alcance. No entanto, quando ele escreve “temos que ter em mente que teremos filhos no futuro e teremos que ensiná-los a respeitar as diferenças”, nos parece que ele (a) não se coloca como o diferente e sim os outros, visto que terá que ensinar isso aos seus filhos (as). Talvez esse pensamento aponte para um paternalismo.

Narrativa 51

Nós temos que ter consciência que vivemos em um país racista e a mudança precisa partir de nós mesmos. Começar pelo o que está ao nosso alcance, na escola, na igreja, no supermercado, demonstrar que não existe nenhuma

diferença. Não podemos ficar indiferentes quando vimos algum abuso, temos que nos fazer ouvir, temos que ter em mente que teremos filhos no futuro e teremos filhos no futuro e teremos que ensiná-los a respeitar as diferenças. Somente assim teremos um futuro melhor.

Ao ler as narrativas 26 e 34, pensamos que parcialmente esses alunos compreenderam as dificuldades encontradas pelo negro (a) brasileiro em quase todas as esferas da sociedade, eles (as) parecem entender o quanto os afrodescendentes são discriminados. O estudante da narrativa 34 afirma “não gosto de gente racista” e encara essa atitude como errada.

Narrativa 26

[...] Eu simplesmente adorei a aula de hoje, pois aprendi o quanto as pessoas negras ou de outras raças e etnias ou culturas sofrem, pois algumas pessoas debocham, são muito racista e preconceituosa.

Grande parte da população sofre porque são tratados como um lixo na sociedade...

Narrativa 34

Essa aula foi a que eu mais gostei, pois eu não gosto de gente racista, e daí eles falarão [sic] que também passaram muitas coisas ruins na vida, porque eles são negros, uma história que o Rafael falou era que quando ele era criança a professora dele disse que o Brasil ia embranqueser [sic] e ele adorou o que a professora disse pois quando ele cresceu ele entendeu que a professora tava [sic] sendo racista. Uma outra história foi da Tereza que quando ela era criança ela no recreio não deixavam ela brincar porque ela era negra e se desse o lanche dela para conseguir brincar mas ela nunca dava o lanche então ela brincava com a irmã dela, e essa foram as histórias que eu mais achei importante para lembrar.

Em seguida temos um exemplo, na narrativa 25, do quanto o assunto do racismo é distante e não faz parte do cotidiano desses alunos a ponto dele (a) ao invés de escrever racismo, escrever machismo. Também, é possível perceber que o aluno teve empatia com nossos convidados achando-os simpáticos. Essa empatia também pode ser confundida com perplexidade, pois vários alunos evidenciaram características como: educados, simpáticos, elegantes e boa pessoa como mostram as narrativas 36 e 41.

Narrativa 25

Hoje na aula de história, nossa turma recebeu a visita de duas pessoas muito simpáticas, Rafael, um advogado, e Tereza, uma jornalista. Eles nos contaram histórias que sofreram machismo (?), pelo fato que tem suas peles mais escuras...

Narrativa 36

[...] o primeiro era o Rafael, formado em Direito, sendo um advogado, muito gentil, elegante e uma boa pessoa.

A segunda era uma negra chamada Tereza, formada em jornalismo, muito gentil e educada. Conversamos bastante sobre as coisas deles na infância por serem de cores 'diferentes' (racismo) ...

Narrativa 41

[...] Eu adorei essa aula, pois eles foram educados e eu refleti sobre o jeito que eles são tratados. E eu tive o privilégio de entregar o presente à Tereza e minha amiga entregou ao Rafael. Depois disso eu irei fazer as pessoas que são racistas homofóbicas ou preconceituosa a ver o mundo de outro jeito e ver que todos são iguais.

Dimensão Religiosa

Segundo Rüsen, (2015) a dimensão religiosa da cultura histórica “procede das profundezas da subjetividade humana”, tem como fundamento antropológico o “crer” e como critério dominante de sentido a “salvação”.

Na narrativa 33, o (a) aluno (a) supera a finitude do sujeito humano, pois tem fé que o racismo vai acabar, por isso essa narrativa pode ser interpretada como uma dimensão religiosa. É importante lembrar que essa dimensão não tem necessariamente relação com uma tradição religiosa, mas sim com o transcendente. E do mesmo modo, o (a) aluno (a) transcende a sua idade quando escreve “gostei da aula de hoje porque foi uma experiência que iria me ajudar no futuro”.

O estudante demonstra empatia indo além de si quando escreve “eu acho que todos aqueles (seja homem, ou seja, mulher) deveriam se colocar no lugar daquelas pessoas que sofrem todos os dias por causa do racismo”.

Narrativa 33

Eu gostei da aula de hoje (dia 19/06), principalmente porque foi uma experiência que iria me ajudar no futuro e eu gostaria de aprender cada vez mais sobre o assunto. Na minha opinião, eu acho que todos aqueles (seja homem ou seja mulher) deveriam se colocar no lugar daquelas pessoas que sofrem todos os dias por causa do racismo, pois tenho certeza que se fosse a eles, a pessoa pararia na hora.

Hoje tivemos a palestra principalmente sobre a agressão nas escolas. Eu tenho fé que o racismo vai acabar, seja cedo, seja tarde.

Na narrativa 57, o (a) aluno (a) parece não ter muita esperança de um mundo diferente, produtor de igualdade, pois ele não sabe se o racismo vai acabar.

Narrativa 57

Na aula de hoje, tivemos a presença da jornalista Tereza e o advogado Rafael que falaram a respeito do preconceito.

Eles nos contaram histórias sobre como enfrentaram o racismo, eram histórias tristes de imaginar, falaram também que o racismo ainda nos dias de hoje é um tema a ser discutido.

Aprendemos muito, foi um debate muito produtivo. O racismo não era nem para ter existido, mas por conta das atitudes das pessoas acabou existindo.

Não sei se um dia ele vai acabar, por causa das pessoas ruins.

Diferente da narrativa anterior, na 64, o (a) adolescente transcende no espaço-tempo e mostra-se otimista dizendo que tem esperança que o racismo acabe. No começo da sua produção ele (a) resiste em falar que toda a sociedade é racista e depois afirma que “discriminar uma pessoa pelo tom da pele é ridículo”.

Narrativa 64

Em nossa roda de conversa, o Rafael e a Tereza, contaram um pouco de suas vidas de sua infância, com o racismo sempre presente. A nossa sociedade (não generalizando, mas a maioria das pessoas é assim...), hoje em dia, não aceita os negros como pessoa do mesmo nível, o que é errado, pois negros são tão capazes quanto nós. E discriminar uma pessoa pelo tom de pele é ridículo. Ao dirigir-lhes palavras assim, eles acabaram desencorajados a fazer coisas que para nós é simples. Enfim o racismo precisa acabar, isso não é certo. Tenho esperança que ele vai acabar.

Nas narrativas 56 e 13, a transcendência mostra-se quando os (as) alunos escrevem aquilo que o Rafael ressaltou tão bem ao contar sobre sua história de vida, que são os adultos que cultivam ideias negativas sobre os negros nas crianças: “uma vez que o pai seja racista o filho vai se espelhar, e isso de geração a geração”.

Narrativa 56

Hoje, dia 19 de junho, assistimos ao depoimento do Rafael e da Tereza, que contaram sobre como foi a sua infância até sua formação.

Rafael: nascido no interior de São Paulo, formado em Direito, mesmo tendo sempre estudado em escola pública.

Ele disse que o mundo ainda vai demorar para acabar com o preconceito racial. E até hoje muitas pessoas consideram-se superiores aos negros, por isso o racismo. E isso não muda, pois uma vez que o pai seja racista o filho vai se espelhar, e isso de geração a geração.

Tereza: nascida em Ponta Grossa, estudou em escola particular, e agora é jornalista.

Enquanto estudava, foi muito discriminada, até pelos professores. Mas, nunca deixou barato, ou seja, levava a vida exigindo seus direitos.

Narrativa 13

[...] ela contou o preconceito sobre a aparência das pessoas negras e contou a desvantagem que sofrem no salário por ser um homem ou uma mulher negra e relatou que quando foi a uma loja com sua mãe que queria comprar um ventilador foi atendida de mau jeito, pois falaram que era só para gente rica por sua aparência. A segunda vítima foi Rafael, que é advogado, um homem casado que sua mulher inclusive o acompanhou, ele relatou sobre o racismo ‘de geração a geração’ que geralmente é ensinado pela pessoa mais velha.

Nas análises das narrativas escritas dos alunos desta segunda parte do capítulo três foi possível identificar as cinco dimensões da cultura histórica, com ênfase nas cognitiva, estética, política e moral. Já a dimensão religiosa apareceu muito pouco, talvez porque ela esteja vinculada à critérios transcendentais e isso seja distante para alunos adolescentes.

Todas essas dimensões e as características nelas inclusas não acontecem na vida prática separadamente, por isso foi tão difícil identificá-las e separá-las nas narrativas dos alunos. Mas, nós professores, estamos um tanto acostumados a avaliar a cognição de nossos alunos e sabemos que muitas vezes a racionalidade deles vem como um reflexo da cultura histórica onde aspectos científicos, políticos, artísticos e emocionais estão em permanente relação.

Queremos ressaltar que as narrativas foram feitas logo após a experiência da escuta, portanto sabemos que a desconstrução do racismo, como qualquer aquisição de conhecimento, não se faz com uma única prática socioeducativa, num único momento, visto que a aprendizagem é fruto de um processo, portanto de uma construção cognitiva e para muitos estudantes o conhecimento histórico pode não ser suficiente para ampliar a sua consciência histórica e mudar suas atitudes em relação ao problema do racismo.

Ao escreverem suas narrativas os alunos deixaram evidente algumas questões: que desconheciam a vida do negro (a) no Brasil (característica do saber da dimensão cognitiva), que não tinham percebido que eles estavam ausentes – invisibilidade - em vários setores da sociedade (característica de sensibilidade da dimensão estética), que o negro (a) não quer manter uma atitude de vitimização, porque ele luta, isso sim, contra a desigualdade racial e social para reivindicar o seu papel de cidadão (característica de jogos de poder da dimensão política), que o racismo é crime e é aprendido dentro de casa e que o negro (a) é discriminado, xingado e humilhado e associado aos piores adjetivos (característica de justiça e injustiça da dimensão moral) e, finalmente, dependendo de como as gerações atuais tratarem o problema do racismo em nosso cotidiano, gerações futuras poderão se sensibilizar e entender que a consciência negra é dever de todos os cidadãos (característica do transcendente da dimensão religiosa) . Também, identificamos um discurso meritocrático em algumas narrativas, vinculado às dimensões cognitiva e política e um distanciamento à valorização de traços físicos e cor de pele dos negros (dimensão estética). Eles se limitavam a escrever “discriminar alguém por causa da cor de pele, é ridículo”, mas não exaltavam, por exemplo, a beleza do cabelo crespo, como fizeram posteriormente na terceira prática socioeducativa, a da dramatização.

Diante disso e comparando as narrativas escritas com a análise somente do primeiro questionário foi possível perceber e demonstrar um avanço na construção do conhecimento histórico sobre o racismo em sala de aula. Abriu-se um leque à medida que os alunos escreveram uma narrativa a partir das experiências ouvidas pelos sujeitos convidados.

3.3 ANÁLISE DA DRAMATIZAÇÃO

Por fim, nessa terceira parte do capítulo três, tomando por base sua própria narrativa o aluno a dramatizou e ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele sinta e se aproxime de uma outra realidade. “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p.28).

Neste sentido, Berbel (2011) aponta que experiências reais e até simuladas são exemplos de tais metodologias. E a dramatização, ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele se aproxime de uma realidade que, em geral, lhe é estranha. Segundo Olga Reverbel (1979 apud CAVASSIN, 2008, p.41),

[...] teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma concepção totalizante que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da auto-expressão.

Vasconcelos também mostra possibilidades inovadoras, no que se refere ao acesso direto do conhecimento histórico, por meio da dramatização:

Tanto o texto O Rei da Vela quanto Casa de Bonecas suscitaram inúmeras ideias de trabalho com o teatro no ensino de História. [...] podemos destacar a possibilidade de analisar o contexto histórico da peça, em que ela foi escrita ou o período histórico o qual a mesma retrata; também foi trazida a ideia de trabalhar com história temática: a questão da mulher em um determinado período ou sociedade, o negro na sociedade, a organização sindical no Brasil, etc. (VASCONCELOS, 2011, p.8).

Com isso, o ensino de História passa a cumprir uma função mais do que educadora, ou mesmo tão somente transmissora de conceitos estagnados num passado remoto, mas também social, que possibilite uma autocrítica do aluno.

O processo educacional se faz de forma dialética no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto que funde aprendizagem e experiência social através de uma antropologia política (de compaixão e solidariedade humanista) e uma epistemologia histórico-cultural de crença e fé nos seres humanos para a mudança de um mundo de opressões e injustiças. (CAVASSIN, 2008, p.46)

Tivemos somente uma aula para sortear os grupos e em seguida os alunos começaram os ensaios. Na aula seguinte, eles apresentariam uma cena baseada no relato que fizeram sobre a escuta da história de vida de nossos convidados. Como já informamos na introdução desta pesquisa os alunos estavam acostumados a dramatizar scripts nas aulas de história. Para essa proposta, eles não usariam figurinos, cenários e música e os alunos negros (as) não poderiam fazer papel de afrodescendentes, justamente por eles viverem essa realidade cotidianamente, seria importante experimentar outros papéis. Esse tipo de dramatização é o que Reverbel (2002) chama de improvisação.

A improvisação é uma atividade dramática que estimula o desenvolvimento da espontaneidade e da imaginação dramática. Pode ser espontânea ou planejada, falada ou em linguagem mímica (linguagem de ação). (REVERBEL, 2002, p. 61)

No 7 A (35 alunos ao todo), formamos seis grupos, um de cinco alunos e cinco grupos de seis alunos. No 7 B (33 alunos ao todo), formamos também seis grupos, três de seis alunos e três de cinco alunos. Todas as dramatizações foram analisadas e diferente dos questionários e narrativas escritas puderam ser agrupadas em dois únicos grandes grupos da cultura histórica: o político e o estético. Salientamos que as peças apesar de terem um tempo curto de duração, no máximo dez minutos, estão abertas às mais variadas interpretações e pela riqueza de detalhes foi difícil esgotar as análises.

As situações interpretadas foram atitudes de preconceito e discriminação sofridos por Tereza e Rafael ao longo da vida e relatados pelos estudantes nas narrativas escritas. Na maioria das cenas os alunos sentiram a necessidade de punir as pessoas racistas despedindo-as ou prendendo-as. Todas as cenas foram observadas e anotadas na medida do possível. Sempre que proporcionamos esse tipo de experiência aparecem problemas de relacionamento, de individualismo ou liderança exacerbada que

precisamos resolver junto com os alunos. A apresentação da peça foi no anfiteatro, uma aula para cada sétimo ano. Somente um grupo fez e entregou o script escrito, essa exigência não havia sido feita e teria enriquecido a pesquisa.

Dimensão Política

A experiência em sala de aula nos mostra que através da dramatização é possível, mais claramente, fazer mediações para verificar como os alunos entenderam ou não de determinado conteúdo histórico, portanto temos nessa estratégia socioeducativa uma grande ferramenta de aprendizagem. Foi preciso em todas as cenas fazer uma tomada de consciência (termo da teoria piagetiana) de poucos minutos, sobre o exposto no teatro. Lembramos que esse instrumento pedagógico é tão eficaz que foi usado há muito tempo pelos jesuítas aqui no Brasil como forma de dominação, pois tinha a incumbência de ampliar o número de fiéis nas Américas.

E, finalmente, 1564, ano em que nasceu Shakespeare, é a data em que, pelas referências que se possui, foi realizado o primeiro espetáculo de teatro dramático no Brasil- o Auto de Santiago, apresentado por missionários jesuítas na Bahia. Entre nós o teatro surge como instrumento pedagógico: autos encomendados pelo padre Manuel da Nóbrega ao padre José de Anchieta, para catequese e ensinamento da religião aos índios. Os textos de Anchieta são peças de circunstância, adaptando a estrutura esquemática do teatro medieval a problemas e aspectos da realidade e da cultura brasileiras. No século XVII já existem referências ao teatro enquanto atividade profana, em festas populares. Ainda no século XVI registram-se os primeiros espetáculos em outros países latino-americanos, como México (1526) e Havana (1588). (PEIXOTO,1980 p. 78)

Hoje, como na antiguidade, várias peças são utilizadas para contar uma história, o mundo do teatro é imenso. E nesta terceira prática socioeducativa percebemos que a dimensão política apareceu em grande escala, a todo momento os alunos confrontavam o poder exercido pelas pessoas nas mais diversas profissões, assim como, seus personagens reivindicavam na maioria das vezes seus direitos.

O grupo da cena 1, foi o único grupo que usou plaquinhas para identificar o grupo étnico-racial dos seus personagens. Nele, havia um aluno afrodescendente que fez o papel de um dos policiais e teve a ideia do script. Os alunos abordaram o fato dos negros (as) serem os alvos preferenciais da polícia e mostraram que sabem que essa é a realidade de uma sociedade racista. O final da cena é surpreendente e nele a empatia histórica com nossos convidados resiste e muda o status quo em forma de revanche.

Eles deram conta do sentimento de injustiça (agora, aspecto da dimensão moral) através do punho cerrado e erguido do personagem que fazia o papel do negro, assim como, da frase que ele emite: “um dia faremos aos brancos tudo que eles já fizeram a nós”.

Cena 1

Dois policiais (plaquinhas escritas: policial), três pedestres, dois com plaquinha (mulher branca, homem branco) e um com outra plaquinha (homem negro).

(O homem branco rouba o celular da mulher)

Mulher:

- Socorro, roubaram meu celular

Policial 1, aborda o negro que estava passando pelo local:

- Mãos ao alto, você está preso!

Policial 2:

- Mostre seus documentos.

Negro:

- Mas, por que? Eu não fiz nada!

Policial 1:

- Isso é o que veremos.

Mulher que foi roubada se aproxima:

- O que é isso? O ladrão não era negro, isso é racismo!

Policial 2:

- Solta ele, então.

O homem negro se afasta ergue o punho e fala:

- Um dia faremos aos brancos tudo que eles já fizeram a nós.

A cena 2 se adequa além da dimensão política, à dimensão estética, mas resolvemos deixá-la aqui pelos jogos de poder expresso nessa dramatização. Primeiramente, é preciso enfatizar que esse foi o único grupo que redigiu um script e ele está transcrito exatamente da forma como os alunos fizeram. Pela riqueza de significados a serem analisados, nos arrependemos de não termos pedido para que todos os grupos escrevessem seus scripts. No primeiro parágrafo a narradora afirma que as pessoas não

têm educação hoje em dia, porque os valores não eram ensinados antigamente nas escolas.

A peça é sobre a rejeição de duas meninas que estão brincando de boneca com outras duas que chegam para brincar com uma boneca negra. Em seguida, as duas primeiras zombam das outras duas e perguntam se a boneca negra estava em promoção ou se havia sido comprada no paraguaizinho (um complexo de pequenas lojas populares existente na cidade, onde se comercializa um pouco de tudo). Logo após, as duas meninas que têm a boneca negra, notando a discriminação de classe e raça perguntam: “onde vocês compraram a educação”? E por fim, a narradora termina com o texto exaltando uma educação que olhe para as dificuldades das pessoas.

Nessa dramatização encontramos o que os teóricos chamam de a interseccionalidade²³ ou intercentricidade, de raça e racismo, os alunos dramatizaram não somente uma forma de subordinação com base na aparência física, mas na classe social. As duas personagens com a boneca branca desdenham “aparentemente” das outras por carregarem uma boneca negra, supostamente com menos valor comercial, assim como desdenham das meninas que as carregam. Lamentavelmente, também existe nessa cena a ideia que esses alunos têm sobre uma educação (às vezes, igual a bons modos) que precisa ser paga, comprada, segundo eles. Outro aspecto que chama atenção é um certo paternalismo, elas escrevem no script que uma escola que ensina valores, formará sujeitos que ajudarão o outro a ser feliz, como se o outro não fosse capaz de realizar o seu próprio protagonismo.

Cena 2

Uma narradora, quatro meninas

²³ A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009 apud HIRATA, 2014).

Naquela época apenas aquilo era ensinado, aquilo era mais importante, não os valores, não a educação com as pessoas. Hoje podemos ver isso se refletir em nossa sociedade em situações como essas.

(Mar e Manu estão brincando com bonecas e Emyli e Helena chegam com uma boneca negra)

Helena: olá meninas posso brincar com vocês?

Emyli: olha eu trouxe minha boneca (mostra para Mar e para Manu)

Mar: obvio que vocês não podem brincar com a gente, olhe a sua boneca! (Aponta para a boneca)

Helena: ué, o que tem de errado? (olhando para a boneca)

Mar: aonde você comprou, no paraguaizinho? (as duas começam a dar risada). Aposto que estava em promoção!

Helena: eu aposto que onde vocês compraram, educação não estava em promoção, porque pelo jeito vocês não compraram ou encomendaram e demorou muito para chegar!

Duda: por isso hoje precisamos ter educação não só para entender o mundo, mas também para entender as dificuldades que as pessoas podem ter, e desta forma tentar ajuda-las a serem mais felizes!

A cena 3 se destaca pelo mal-estar que a dramatização provocou, pois, o aluno que representa o professor de educação física depois de falar que duas alunas iriam dançar juntas na festa junina, xinga-as utilizando adjetivos pejorativos, ou seja, essa atitude ficou muito próxima da realidade vivida pelos afrodescendentes. No entanto, infelizmente, o menino que fazia o papel do professor era muito engraçado e fez com que alguns da plateia rissem, num momento de horror e massacre. O policial do ato final aparece na escola e prende o professor.

Foi o momento propício para que terminada a cena fizéssemos a mediação e pedíssemos ao grupo para explicar aos colegas o que pretendiam com a cena. O grupo mostrou-se um pouco confuso, mas disseram que queriam mostrar a problemática das festas juninas que a Tereza relatou. Logo após, perguntamos aos membros da plateia porque alguns deram risada quando o professor xingou as alunas de forma tão humilhante. Eles falaram que o ator fez graça em cena. Foi preciso ponderar estas

atitudes até que alguns chegaram à conclusão que tanto o grupo (porque fez comédia em hora imprópria), quanto a plateia foram racistas. O que mais chama atenção, nas análises dessa e de outras cenas é que se o professor não ficar vigilante e não ensinar os alunos a ficarem também, não lançaremos um olhar preciso no preconceito e não mudaremos de atitude.

Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios étnicos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula. Isso não significa desrespeitar a autonomia do professor, mas entende-la e, muitas vezes questioná-la. Significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um “negrinho”. (GOMES, 2005, p. 150)

Cena 3

Um professor de educação física, duas alunas.

(As meninas estão pulando e dançando felizes e o professor se aproxima)

- Ei vocês duas farão um par na festa junina!

Com fisionomia brava, uma delas responde:

- Mas, somos duas meninas não queremos dançar juntas!

O professor com dedo em riste, grita e fala com desdém e rindo:

- Como não? Vocês parecem carvões, macacos, por isso vão dançar juntas!

Um policial aparece logo atrás do professor e diz:

- Você está preso por racismo!

Outra vez, na cena 9, temos a problemática das festas juninas. Os alunos focalizam o fato de que se a aluna não dançar vai reprovar na matéria, exatamente como ocorreu com a Tereza, quando era aluna do Fundamental I. Assim, a aluna desafia a professora autoritária e diz que pode reprovar, mas não dançará vestido de menino. Da mesma forma, como em outras cenas, foi possível observar uma grandiosidade e uma certa altivez da aluna que reivindica os seus direitos. Nesse momento podemos questionar será que os alunos desenvolveram a empatia, conseguiram abrir espaço e olhar além de seus próprios umbigos? Será que essa experiência vivida em todo o seu corpo, pode mudar suas concepções? Eles lembrarão dessa experiência e da empatia

que tiveram com nossos convidados e com as histórias deles quando tiverem que se orientar no cotidiano?

Cena 9

Uma professora de educação física e quatro crianças.

Professora:

- Vamos fazer pares para dançar na festa junina

(Pega no braço de um menino e arruma-o com uma menina)

A professora com tom autoritário olha para as duas meninas e diz para uma delas:

- Você venha vestido de menino no dia da festa.

A menina:

- De jeito nenhum, professora, já estou cansada de dançar como se fosse um menino.

A professora extremamente zangada:

- Então você vai reprovar em educação física!

A menina:

- Tudo bem, posso reprovar, não me importo.

A cena 4, traz um fato bastante explorado nas narrativas dos alunos, que foi o de uma professora do Fundamental I ter falado para o Rafael, quando criança, que o Brasil um dia iria embranquecer. O Rafael, na época, achou linda as palavras da professora, uma forma de se violentar, pois a professora estava introjetando nesse aluno a inferioridade da negritude. Só anos mais tarde, Rafael compreendeu que essas palavras significavam o racismo. O ideal de branqueamento que Rafael sentiu quando criança é apontado por vários autores. No entanto, na peça, o personagem logo identifica o racismo, desmascara a professora, vai até a diretora, e ela despede-a. Nessa cena pelo bom nível de dramatização e sensibilidade dos alunos, a empatia apareceu no olhar e abraço trocados entre a diretora e o aluno.

A contínua exclusão, aliada a um espelho opaco, torna difícil, e por vezes até mesmo impossível, ao negro realizar seu ideal, pois em nosso imaginário, o negro é visto através de um mito que deu origem a um discurso sobre o psiquismo do negro no Brasil que associa negro a traços de periculosidade, incompetência e asco. O ideal de branqueamento- tornar-se mais claro- foi decisivo no processo de miscigenação que resultou em nosso contínuo de cor dando ao mulato uma atribuição mais positiva, quanto à cor, que o negro. (REIS FILHO, 2006, p. 155)

Cena 4

Uma narradora, uma professora, três alunos e uma diretora.

A professora está sentada numa cadeira atrás de uma mesa, os alunos sentados no chão, no palco. Ela levanta vai até ao lado de um aluno e fala:

- Rafael, um dia o Brasil ainda vai embranquecer!

E o aluno diz, meio bravo:

- Professora, isto é racismo, vou contar para a diretora.

O aluno levanta vai até a diretora e diz:

- Fui vítima de racismo, a professora disse que o Brasil um dia ainda vai embranquecer!

Diretora: (abraça o aluno e diz:)

- Diga para a professora vir até a minha sala!

A professora chega com a cabeça inclinada para baixo:

Diretora:

- Você está despedida!

Com relação a cena 5, os alunos ao representarem um fato que ocorreu na vida de Tereza, trouxeram à tona, mais um episódio clássico de racismo que é o tratamento diferenciado dado aos negros em diferentes espaços. A vendedora quer mostrar a cliente negra tecidos mais baratos, confirmando um exemplo das imagens estereotipadas e falsas sobre os afrodescendentes. Novamente, vemos a cliente se impondo à vendedora e pedindo para chamar a gerente. “O fato de alguém ser negro aparece socialmente como uma característica desabonadora, que diminui os negros ante os outros”. (VALENTE, 1994, p. 50). E os alunos ao encenarem esse desabono exatamente como aconteceu com nossa convidada aumentaram o seu repertório de ações, produzindo um final que para eles, foi reparador.

Cena 5

Duas vendedoras, quatro clientes.

As vendedoras estão atrás de duas mesas, mostrando algo para três clientes.

Vendedora:

- Olhem que lindo esses tecidos.

Entra a terceira cliente e diz:

- Quero um tecido para fazer um vestido!

A vendedora com desdém pega um tecido e fala:

- Esse aqui é um dos mais baratos.

Cliente brava, responde:

- Por que você me mostrou o mais barato? Só porque sou negra? Onde está a sua gerente?

A cena acaba.

A última cena que apresentamos nessa dimensão política refere-se ao fato de um mendigo confundir a dona da casa com uma empregada, pelo fato dela ser negra. Ou seja, o racismo impregnado em toda a nossa sociedade. No final da cena os estudantes representam a mesma atitude que Tereza teve diante desse fato em sua experiência de vida, punem o mendigo não lhe entregando um prato de comida, por ele ter discriminado a patroa tendo por base somente a cor da pele. “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas.” (SOUZA, 1990, p. 17- 18). Como Tereza teve sua identidade confundida, ela reage e os alunos ao dramatizarem essa experiência, também reagem à altura de Tereza.

Cena 6

Uma mãe e jornalista, quatro filhos e um mendigo.

O mendigo bate palmas.

Crianças estão pulando e brincando.

A mãe abre a porta e fala:

- O que você quer?

Mendigo:

- A patroa está? Quero um prato de comida.

Mãe:

- Eu sou a patroa, você acha que uma mulher negra não pode ter boas condições de vida? Hoje, você não vai ganhar o prato de comida.

Dimensão Estética

Ao assistir e ler as cenas é possível verificar a presença da dimensão estética em quase todas as cenas, porque o sentir está impregnado na representação dos alunos. Na realidade em cada uma delas vimos um turbilhão de emoções; alegria, tristeza, espanto, revolta, raiva, ciúmes, carinho e amor.

Na cena 10, a mãe da protagonista vai fazer um penteado na filha para ela ir à escola. É importante lembrar que uma das quatro crianças que interpretam as coleguinhas da protagonista é afrodescendente e o grupo nos disse que a ideia do script foi dela. E nessa cena podemos identificar as características de beleza e agradabilidade da dimensão estética da cultura histórica. Refletir sobre o cabelo do negro (a) e o quanto ele é poderoso e bonito pode fazer com que se supere alguns estereótipos no ambiente escolar. E essa experiência vivida pelos atores/alunos ou assistida pode ter um caráter didático de orientação na vida desses estudantes.

Cena 10

Uma mãe, uma filha e quatro colegas.

Mãe:

- Venha minha filha, farei uma trança bem linda para você ir para a escola!

(A filha senta-se num banco, a mãe faz a trança)

Filha:

- Tá doendo mamãe, não puxe tanto.

Mãe:

- Pronto, acabou. Vamos para a escola.

Chegando lá, os quatro colegas vêm encontrar a menina.

- Nossa, como o seu cabelo está lindo!
- Obrigada!

Saem de mãos dadas para brincar.

Com relação à cena 7, encontramos um aspecto que consideramos importante para alguns alunos terem tomado consciência: a invisibilidade do negro (a). Rafael nos havia contado que, muitas vezes, ele e a esposa estão num restaurante e são os últimos a serem atendidos. E é exatamente isso que o grupo encenou, um casal afrodescendente demora para ser atendido numa pizzaria e o final é bastante significativo, porque a protagonista afirma que eles são os únicos negros naquele ambiente. Pelo diálogo e pela representação, é possível perceber que os alunos estão familiarizados com as idas à pizzaria. O grupo utilizou o critério da sensibilidade da dimensão estética da cultura histórica, mostrando assim, o preconceito, a discriminação e a desigualdade. A última frase demonstra que o grupo conseguiu ter consciência na peça da invisibilidade do negro nos espaços de lazer.

Cena 7

Um garçom, e quatro clientes.

Três mesas com um aluno e uma aluna em cada uma.

O garçom dirigisse à uma mesa e pergunta:

- O que vocês querem?

Cliente:

- Uma pizza quatro queijos e uma coca.

Outra mesa, e vocês:

- Uma pizza de estrogonofe e dois sucos de laranja.

Na terceira mesa ele não se aproxima.

O cliente que não foi atendido ergue a mão e diz:

- Garçom?

A cliente que está acompanhando essa terceira pessoa diz com um tom de tristeza:

- Ele não veio porque somos os únicos negros dessa pizzaria, isso é racismo.

Finalmente, na cena 8, encontramos uma personagem representando uma criança negra que se submete aos desejos das outras para ser aceita. A cena foi de foi embasada nos relatos da Tereza, que nos disse ter demorado muito a perceber que

estava sendo submetida cotidianamente ao racismo na escola. Mesmo uma instituição que se diz preocupada com questões étnicas pode, muitas vezes, acabar reproduzindo práticas racistas se não houver um debate e uma formação constante antirracista dos professores. Na representação é possível perceber que a aluna que representa a Tereza, quando pequena, fica à mercê das decisões das meninas discriminadoras.

O discurso pedagógico ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, referem-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo do negro são reproduzidos. (GOMES, 2005, p. 232)

Cena 8

Quatro crianças estão lanchando e uma outra se aproxima feliz e diz:

- Posso lanchar com vocês?

Uma delas responde com um tom meio debochado:

- Só se você der o seu lanche para nós.

Criança:

- Tudo bem dou o lanche para vocês.

Na análise das dramatizações ficou evidente que diante da liberdade que os alunos tiveram de criar as cenas eles se sentiram à vontade para refletir e apresentar situações verídicas pelas quais passaram nossos convidados, mas, também, para alguns expressarem posturas racistas. Por isso, essa prática socioeducativa foi bem diferente de escutar uma história de vida ou escrever sobre ela porque agora o aluno emprestou seu corpo, sua voz e suas ideias para recontar uma história que ele muitas vezes a modificou. Ao dar vida a uma realidade que não é a sua, a emoção vem à tona e ela é importante para a construção do aprendizado. E, por isso, foi essencial para que alguns alunos mudassem suas concepções ao responder o último questionário.

Nas dramatizações, a experiência e a empatia estiveram presentes o tempo todo, a experiência no sentido que nos aponta Kosselleck, os alunos elaboraram acontecimentos passados e tornaram esses acontecimentos presentes, além disso, incluíram seus próprios comportamentos e os comportamentos dos outros. A empatia

também se fez presente, pois abriu espaço e tempo para entender e se reconhecer no outro, e assim, produzir saberes para adotar uma postura antirracista.

No entanto, há uma hipótese que ficou em aberta. O fato da maioria dos grupos ter penalizado o (a) racista foi uma atitude de empatia ou foi porque essa maioria branca que representou o aluno negro está acostumada a ser o discriminador e, portanto, se consideram os donos do mundo? Esta indagação precisa de mais investigação e reflexão.

A experiência de ter lido e analisado as narrativas e os questionários dos alunos com a experiência de ter feito o mesmo com as dramatizações foi totalmente diferente. Reescrevendo-as, elas são, às vezes, tão desesperançosas, mas ao mesmo tempo, outras vezes tão empáticas que apontam para que se alunos tivessem mais oportunidades como essas eles entenderiam cada vez mais as questões étnico- raciais. De qualquer forma, uma grande parte dos alunos introduziram novas percepções e ampliaram seu universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio que é necessário e urgente que, na aula de história, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas socioeducativas concretas, já que ser negro (a) no Brasil é conviver com o preconceito e a desigualdade desde cedo. O silêncio em torno desse fato na escola não ajuda em nada a resolução do problema do racismo. É o nosso papel de historiador e educador construir experiências para que os professores e alunos possam vivenciar, analisar e propor estratégias de valorização da história e da cultura negras e a eliminação de práticas racistas como foco principal para superar o mito da democracia racial.

Do começo ao fim desta pesquisa, relatamos experiências sobre práticas socioeducativas nas aulas de história, jeitos de pensar e fazer dos alunos e da professora, enquanto interpretamos e analisamos as fontes. Ao mesmo tempo entremeamos uma parte da própria história da pesquisadora, com a história de seus alunos e convidados afrodescendentes.

O objetivo da pesquisa foi verificar se e em que medida as aulas de história através da escuta da história de vida de afrodescendentes podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação racial.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-ação em didática da história, apropriando-se de uma metodologia de pesquisa da educação e da antropologia, mas sempre partindo e retornando à História, como problematização. A disciplina didática da história, tem como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios (RÜSEN, 2015, p.247). Portanto, ela não é isolada da ciência histórica, mas sim, uma teoria da aprendizagem histórica com sua especificidade.

Para responder ao objetivo da pesquisa utilizamos como fontes, o processo e a avaliação da aprendizagem histórica sobre a desconstrução do racismo, ou seja, a escrita dos conhecimentos prévios, as respostas dos questionários, antes e depois das experiências, a narrativa escrita dos alunos e a representação dessas narrativas em forma de dramatização. É importante lembrar que a escuta da entrevista sobre a história

de vida dos negros (as), baseada em suas experiências, serviu como uma das metodologias de ensino, portanto não foi gravada e não serviu como fonte para problematizar e compreender a investigação sobre as concepções racistas. Esses instrumentos foram aplicados em dois sétimos anos de uma escola particular, de classe média, do município de Ponta Grossa. Na sua maioria, os alunos dessa escola possuem boas condições socioeconômicas, conseqüentemente, acesso à leitura, pesquisa e lazer.

Para facilitar a análise, as questões do questionário e o entendimento da produção final das práticas socioeducativas foram divididas em cinco grandes grupos: dimensão estética, dimensão cognitiva, dimensão política, dimensão moral e dimensão religiosa da cultura histórica. Essa classificação e expressão da cultura histórica é baseada na teoria Jörn Rüsen. No decorrer da pesquisa e depois de entrarmos em contato com vários autores, percebemos que a pesquisa poderia também ter sido analisada sob à luz da Teoria Racial Crítica (Critical Race Theory), utilizada pela professora Aparecida de Jesus Ferreira nas análises das narrativas autobiográficas.

Nas práticas socioeducativas e nas reflexões de todas as fontes tivemos envolvidos a experiência e o sentimento dos profissionais negros, a experiência e o sentimento dos nossos alunos e a experiência e o sentimento da professora. Thompson (1978) reconhece que a experiência vivida, além de pensada é também sentida pelos sujeitos e que o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos e fatos.

As fontes situam como o nosso aluno pensava o problema do racismo e como passou a pensar após ser mobilizado e sensibilizado pelas práticas socioeducativas. Marc Bloch (2011), explica que o objeto da história é o homem e que onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. A nossa caça nos transportou para um pedaço de realidade bem frustrante nos conhecimentos prévios, uma realidade que pôde, em parte, ser mudada através das práticas socioeducativas, pelo protagonismo da população negra e dos alunos e pela aceitação da escola em quebrar o silêncio assustador do abismo de oportunidades e representação entre brancos e negros.

A apresentação dos resultados obtidos, pode ser acompanhada no decorrer do Capítulo Três dessa pesquisa e foi subsidiada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e seus conceitos de cultura histórica, consciência histórica e aprendizagem

histórica e pelo biólogo, psicólogo, epistemólogo suíço Jean Piaget a partir de seus conceitos de desenvolvimento cognitivo, aprendizagem e, conseqüentemente, a teoria da equilibração. Além disso, para entendimento das fontes e análises de toda a pesquisa houve uma demorada e essencial revisão dos autores negros (as); Aparecida de Jesus Ferreira, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sidney Chaloub, Ana Lúcia Valente, Álvaro Pereira do Nascimento, Giralda Seyferth, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, José Tiago Reis Filho, Gloria Ladson- Billings, Angela Davis e Lázaro Ramos para compreender uma proposta de educação antirracista e os conceitos de raça, etnia, racismo, discriminação racial, preconceito racial, identidade, intercentricidade, branquitude e democracia racial. No Capítulo Um, fizemos uma aproximação da teoria piagetiana e russeniana, no sentido de encontrar similaridades entre o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento histórico. Finalmente, no Capítulo Dois, para a elaboração das práticas socioeducativas utilizamos os conceitos de empatia, empatia histórica e experiência de Maria Amélia Cupertino, Ana Olmos, Peter Lee, Walter Benjamim e Edward Thompson.

Rüsen, o teórico da história, nos traz a concepção de que o conhecimento histórico parte da vida prática, é elaborado por uma estruturação mental e, depois volta para a vida cotidiana. Para ele a consciência histórica é uma atitude refletida intelectualmente, para a orientação de cada pessoa no seu tempo. Essa pessoa está inserida numa cultura histórica, imbuída de tradições e identidades. A vida apresenta algumas exigências que de acordo com a qualidade da cultura histórica e a qualidade da reflexão da aprendizagem histórica baseadas no sentimento de identidade, fará com que o sujeito se oriente e aja de acordo com o seu pensamento histórico. Já para Piaget, o teórico da inteligência, essa inteligência é definida enquanto função- é uma adaptação- e enquanto estrutura- é uma organização-, portanto, ela está constantemente indo de uma organização menos complexa para uma mais complexa, dando possibilidades para a pessoa sobreviver, e porque não dizer adaptar-se ao mundo em que ela vive. Aqui podemos achar um ponto de tangência nas duas teorias, para Piaget, reorganizamos a inteligência, para Rüsen, ampliamos a consciência histórica através de uma reelaboração. Portanto, para esses dois teóricos há uma construção do desenvolvimento da inteligência ou da ampliação da consciência histórica, sendo assim, se transportarmos

suas teorias para as aulas de história, podemos inferir que ao criar estratégias de aprendizagem histórica, o professor pode levar em conta o desenvolvimento e a história de seu aluno. Sabemos que o aluno faz parte do mundo moderno e está, de acordo com Paulo Freire (2007), dominado pela força dos mitos, e comandado pela publicidade ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Esta capacidade de decidir e, portanto, orientar-se tem relação com a consciência histórica e o desenvolvimento cognitivo.

No que concerne às análises das narrativas escritas, dramatização e questionários podemos concluir que é possível sensibilizar os alunos para a desconstrução do racismo, através da experiência e empatia. No entanto, os produtos finais dessas três análises apontam para que a grande maioria dos alunos dos sétimos anos desconheciam o que é ser negro (a) hoje em nossa sociedade, ignoravam a invisibilidade do negro (a) em todos os espaços e confundiam às vezes falta de oportunidades com um discurso meritocrático. Também as fontes apontam que eles, em sua maioria, entenderam que o racismo é aprendido em casa, no entanto, não se veem como racistas, o racista sempre é o outro que é mau.

Constatamos a partir das análises, que houve mudanças nas respostas dos questionários, antes e depois das práticas, em todas as dimensões da cultura histórica. Uma questão que chamou atenção pelo alto índice de mudança foi a número oito, “os negros, apesar de serem uma parcela significativa da população brasileira não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares”. As diferenças do antes e depois das práticas foram de 54% no concordo, 14% no discordo e 11% no não sei. Também as questões, seis “negros (as) sofrem desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais”, onze “a reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes é justa” e a quatorze que fala sobre a participação dos negros (as) na política, tivemos uma grande mudança e elas indicam que realmente os alunos tanto desconheciam essa realidade, como ignoravam a invisibilidade.

Quanto aos atributos físicos, se olharmos somente para os questionários podemos ficar um pouco entusiasmados, já que na questão cinco, “o cabelo crespo é tão bonito quanto o liso”, a diferença entre o primeiro e o último questionário foi de 26% no concordo, 19% no discordo e 5% no não sei. No entanto, nas narrativas escritas o elogio ao cabelo

crespo apareceu uma vez e nas dramatizações somente uma cena retratou a questão desse ícone da identidade negra. Podemos inferir que essa questão estética ainda precisa ser mais ouvida através das narrativas dos negros (as), discutida e valorizada entre os alunos. Isso vem de encontro aos estudos que Nilma Lino Gomes (2005) fez sobre o corpo negro e cabelo crespo, para ela a escola pode ser o lugar onde aprendemos a reproduzir representações negativas sobre as características fenotípicas do negro (a) ou o lugar onde podemos aprender a superar essas representações. E ela vai além, aponta que os estudos precisam apresentar outros caminhos além da denúncia de reprodução e estereótipos. Foi exatamente isso que pretendemos fazer ao elaborar as três práticas socioeducativas. Na dramatização, a cena 10, envolve o cotidiano de uma mãe que faz as tranças na filha para ela ir à escola e quando a menina chega no local, é elogiada pelos colegas.

Retomando as narrativas escritas em algum momento houve confusão entre o discurso meritocrático e a falta de oportunidades. Talvez, tenha sido difícil para alunos que receberam desde o berço certos privilégios perceber o quanto que não os ter pode abalar a autoestima e a autoconfiança e o quanto a origem racial e social pode ser determinante para a pessoa alcançar determinada posição social. Na contramão das escritas, no questionário, na questão seis e sete, e nas dramatizações eles perceberam que os negros (as) sofrem desvantagens no acesso às oportunidades.

Três questões que chamaram bastante a atenção no questionário foram: a três, sobre a avô que reclamou que o neto havia dançado com uma menina negra, a dezoito, piadas e expressões racistas não são engraçadas e a dezenove, uma torcedora que xinga um goleiro de macaco, por conta de sua cor de pele, é racista, porque a porcentagem de diferença entre o primeiro questionário e o último variou pouco, o que demonstra que os alunos ainda têm dificuldade de considerar racismo em atitudes bem óbvias. Ao que tudo indica os alunos brancos estão acostumados a ter em mãos as regras do jogo e mantém em alta a sua autoestima, isso dificulta a empatia e nos mostra que se queremos mudança, ela precisa ter um espaço na sala de aula.

De modo geral, ao apostar na experiência e na empatia na elaboração das práticas socioeducativas, apostamos também na alegria, no cuidado, no afeto, no lúdico e no aconchego, porque acreditamos, assim como Paulo Freire (2007), em seu conceito de

transitividade democrática, que a democracia antes de ser uma forma política, é uma forma de vida e ela só pode ser desenvolvida se o homem for lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.

Finalmente, é preciso salientar que a experiência sobre a história de vida da população negra foi o que nos possibilitou todas as outras práticas socioeducativas. Pois, de acordo com Piaget, uma pessoa não conhece porque vê, ela precisa ver, assimilar e acomodar o que viu, e o resultado é o conhecimento. O conhecimento envolve tanto a percepção (experiência) quanto a assimilação da experiência. O processo é um processo de construção. Para Rüsen, o pensamento histórico acontece no processo temporal da vida humana e a interpretação da vida é movida pela experiência dela, resultando também num processo. E essas construções, seja do pensamento histórico, seja de qualquer conhecimento, estão pautadas na cultura como algo vivido e na cultura como produto histórico.

Gostaria de apresentar aqui um fato que, enfim, me fez ficar ainda mais confiante em compartilhar todas essas reflexões com vocês, foi quando um dos meus alunos afrodescendentes me procurou junto com outro aluno branco e falou: - Professora, sabe todo aquele trabalho que fizemos com as pessoas negras? Então, acho que ele (apontando para o aluno que estava ao lado), não entendeu nada, porque acabou de me xingar! O fato desse aluno me procurar, mostrou uma atitude de dimensão política - um querer- e um protagonismo que ele ainda não havia manifestado na escola antes dessas práticas. E ele com suas próprias mãos, deixa um clima de esperança, a mim, professora, porque espero que meus alunos participem de todo o processo histórico para a construção de uma sociedade justa e que as aulas de história baseadas nas relações humanas tragam a ampliação da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didáctica de las ciencias sociales:** aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ALEGRO, Regina Célia. Considerações acerca da experiência de elaboração e aplicação de manual para coleta e tratamento de relatos orais no ensino básico. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **Ensino de histórias e educação:** olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p.11-25.

ANDRADE, Breno Gontijo, et. al. Empatia Histórica Em Sala De Aula: Relato E Análise De Uma Prática Complementar De Se Ensinar/Aprender A História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul. /dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11239/10066>>. Acesso em 12 jan. 2018.

ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. **A cor da pele:** significações constituídas nas relações. 2003, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; NADAI Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOSSA, Nádia Aparecida. O normal e o patológico na adolescência. In: BARROS, Vera de Oliveira, BOSSA, Nádia Aparecida (org.). **Avaliação Psicopedagógica do adolescente**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: _____ & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented.

Cognition and Instruction. Vol.32 Iss.3, 2014. p.290-312. Disponível em:
<<https://repositorio.uam.es/handle/10486/666336>>. Acesso em 30 jan. 2018.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista Científica FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CERRI, Luís Fernando. Os objetivos do ensino de história. **História & ensino**. UEL: Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

_____. Diretrizes curriculares estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. In: MOLINA, Ana Heloísa Molina e outros (org.). **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. vol.2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 121-134.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel. **A operação historiográfica**. In: CERTEAU, Michel. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CUPERTINO, Maria Amélia. Empatia na discórdia. In: ALANA, ASHOKA. **A importância da empatia na educação**. 2015. Disponível em:
<<http://escolastransformadoras.com.br/br/noticia/programa-escolas-transformadoras-lanca-publicacao-sobre-a-importancia-da-empatia-na-educacao/>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GELEDÉS. Marcelo Paixão: Pretos e pardos são maioria em 56,8% dos municípios, mostra estudo. **Geledés**, 15 de novembro de 2011. Disponível em:
<<https://www.geledes.org.br/marcelo-paixao-pretos-e-pardos-sao-maioria-em-568-dos-municipios-mostra-estudo/>>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**. Revista de sociologia da USP, v.26, n.1, p.61-73, jun.2014.

HOBBSAWN, Eric John Ernest. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914/1991. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANZ, Rubia Caroline. **Lei 10.639/03**: o que os alunos do 1 ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira? 2016, 213 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KAMII, Constance. **Aritmética: novas perspectivas: implicações na teoria de Piaget**. Tradução Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio, Jorge José de Oliveira. São Paulo: Papirus, 1993.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. PUC: Rio, 2006.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. **Educação Histórica e Museus**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2003. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

_____. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: UFPR, 2006, Especial, p. 131-150.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (org.). **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva**: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2012 (ed. revista e ampliada).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Augusto Ridson; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: Possibilidades para a formação do historiador. **Revista Teoria da História**, Goiás, ano 6, n. 12, p. 91- 112, dez/2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2018.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (org.). **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

NUNES, Juliana Aparecida. **Representações dos negros na História do Brasil Republicano nos livros didáticos do PNLD- 2015**. 2017, 65 f. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

OLMOS, Ana. Empatia: algumas reflexões. In: ALANA, ASHOKA. **A importância da empatia na educação**. 2015. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/noticia/programa-escolas-transformadoras-lanca-publicacao-sobre-a-importancia-da-empatia-na-educacao/>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____. **A Equilibração das estruturas cognitivas**: Problema Central do Desenvolvimento. Tradução: Marion Merlone dos Santos Penna. Zahar Editores: Rio de Janeiro: 1975.

_____. **Para onde vai a educação?** 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

_____. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética; Jean Piaget**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Juízo Moral na Criança.** Tradução: Elzon Lenardon. Summus: São Paulo, 1994.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele.** Objetiva: Rio de Janeiro, 2017

REIS FILHO, José Tiago. Negritude e sofrimento psíquico. **Pulsional**, Revista de Psicanálise - Dissertações e teses, São Paulo, ano XIX, n. 185, p. 150- 156, março/ 2006.

REVERBEL, Olga. **Oficina de teatro.** Karup: Porto Alegre, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado:** teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010b.

_____. **História viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010c.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino da história.** Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, 2005.

SILVA, Clemildo Anacleto da Silva. **Educação, tolerância e direitos humanos:** a importância do ensino de valores na escola. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2009.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira:** ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, 2003; vol.37(2): p.119-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/14.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800_ARQUIVO_TextoANPUH2011.pdf>. Acesso em 10 fev.2016.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

APÊNDICE

Prezados alunos, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em História na UEPG e estou realizando uma pesquisa sobre a História, experiência e orientação temporal na educação das relações étnico-raciais da didática da história, e gostaria da sua contribuição. **VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR E PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO.** É importante ressaltar que não existem resposta certas ou erradas, quero saber a sua opinião. **NÃO SE IDENTIFIQUE**, a pesquisa não usará informações individuais.

Sexo:

Idade:

Ano de escolaridade:

Cor ou raça (preta, branca, parda, amarela, indígena):

Assinale somente uma alternativa com um “x”, no quadrado da opção (concordo, discordo ou não sei) que mais se adequar à sua opinião:

Escolha apenas uma alternativa por frase.			
Frase	Concordo	Discordo	Não sei
1. Na caixa de lápis de colorir a cor de pele pode ser, também, preta ou marrom.			
2. Na loja de brinquedos o número de bonecos e bonecas de pele negra deveria ser igual aos de pele branca.			
3. A avó de um colega reclamou que o neto havia dançado com uma menina negra, durante a festa junina, penso que esta atitude está correta.			
4. Jamais jovens negros(as) podem namorar e casar com jovens brancas(os).			
5. O cabelo crespo é tão bonito quanto o liso.			
6. Negros(as) sofrem desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais.			
7. As pessoas são tratadas diferentemente por causa da cor de pele.			
8. Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares.			
9. É desnecessário tratar sobre o assunto do racismo em sala de aula, afinal a escola deve focar apenas em temas que são cobrados no vestibular.			

10. O Brasil é uma democracia racial, portanto, não há preconceito.			
11. A reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes é justa.			
12. Toda discriminação por causa da cor de pele tem que ser denunciada e punida.			
13. Para conhecer a história de africanos(as) e negros(as) brasileiros, estudar o período da “escravização” é suficiente.			
14. A participação dos(as) negros(as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros(as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros(as) na sociedade.			
15. Lutar e protestar contra o racismo é uma bobagem, afinal não podemos alterar a realidade.			
16. Policiais devem ser bem treinados para tratar todos igualmente, independentemente da cor da pele.			
17. Lugar de negro(a) é onde ele quiser, ele pode estar em qualquer posição social e em qualquer profissão.			
18. Piadas e expressões racistas são tão engraçadas.			
19. Uma torcedora que xinga um goleiro de macaco, por conta de sua cor da pele, é racista.			
20. Para fazer o papel da fada ou da princesa no teatro da escola é preciso que seja uma aluna branca.			
21. Há pessoas boas e más em todas as religiões.			
22. É correto respeitar as religiões de origem africana, independente de qual é a minha religião.			
23. A Umbanda e o Candomblé são tão importantes quanto quaisquer outras religiões.			
24. Deus com certeza não poderia ser negro.			
25. O Pai de Santo em um terreiro de candomblé não precisa ser respeitado, pois ele não é uma autoridade religiosa de verdade.			