



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ISAAC MENDES PEREIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO
SEBASTIÃO-DF**

BRASILIA – DF
2015

ISAAC MENDES PEREIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM SÃO
SEBASTIÃO-DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília,
como Requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Renísia Cristina
Garcia Filice

BRASILIA – DF

2015

Pereira, Isaac Mendes. O ensino de história e a educação das relações étnico-raciais em uma escola pública em São Sebastião-DF / Isaac Mendes Pereira. Brasília, 2015.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice

1. Ensino de História 2. Relações Étnico-Raciais 3. Práticas de ensino 4. História Local 5. Livro didático.

ISAAC MENDES PEREIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA
EM SÃO SEBASTIÃO-DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília,
como Requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Renísia Cristina Garcia Filice
Orientadora – Faculdade de Educação – FE/UnB

Profº MsC. Antônio Fávero Sobrinho
Membro titular – Departamento de História/ UnB

Profº Cristina Maria Costa Leite
Membro titular – Departamento de História/ UnB

José Luiz M. Villar
Membro suplente – Faculdade de Educação – FE/UnB

Dedico este trabalho à minha mãe, ao Movimento Cultural Supernova e à
Associação Ludocriarte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Araci, que sempre acreditou no meu potencial.

A minha irmã Helayñe, uma mulher forte que sabe correr atrás dos seus sonhos e objetivos.

A minha sobrinha Helena, pela alegria e pela admiração que me dedica.

A minha tia Maria do Carmo e minha prima Hildinê

A minha irmã Thalitta, que sempre lutou para que eu tivesse o melhor.

Ao meu pai Maynard, que sempre foi uma fonte de inspiração.

A minha mãe Fátima (*in memoriam*)

A minha orientadora Renísia Garcia, pela sua sabedoria e paciência ao me guiar nesse estudo.

A Roberta Santos, companheira de todas as horas.

A Nanah Farias e Paulo Dagomé, pela amizade e parceria ao longo desses 11 anos.

A Paolo Chirola, pela amizade e por me inspirar a ser um educador social

A Magda Regina, pela sua imensa generosidade e conhecimento pedagógico compartilhado.

A Zé Maurício, por me guiar nas trilhas da educação musical

A Junior Ryllie e Diego Rodrigues, parceiros de um sonho em comum

A Magnélia, Gerson, Cecília, Letícia e Amanda, pela amizade e confiança.

A Dagma, Marquinhos, Danusa, Daina, Helena, Queila, Iza, Gil, Jaiane, Fábio, Virgínia, Elisângela, Francisca, Marisol, Marleide, Elieuda, Márcia, Luana, toda a equipe de que trabalhou comigo naquela época, pela oportunidade que me deram ao abrir as portas do Ceprom e da Três Corações.

A Orlando, Siloane e Késia, pela boa e sincera amizade.

A Luiz Cláudio, por ser um provocador e sempre manter desperta em mim a filosofia.

A Flamarion Mesquita, meu professor de inglês e conhecimentos gerais do ensino médio.

A Júlio César, pelos longos anos de amizade e compartilhamento de saberes.

Aos meus professores e professoras ao longo do curso de pedagogia: Patrícia Pederiva, Renato Hilário, Rosângela Correia, Maria Lidia Bueno, Sonia Marise, Maria Abadia, Professor Armando, Sandra Ferraz, Catarina de Almeida, Vânia Lúcia, Erlando, Edemir Jose, Remi, Liliane, Katia Curado, Carmenisia Jacobina Aires, Nancy Martins, Nathalia Louzada, Eloisa Pereira Barroso e todos/as os/as outros/as que porventura tenha esquecido de nomear aqui.

Priscilla Sena, Estela sena, Nanda Pimenta, Zeca, Devana Babu, Wan Gazzu, Raony, Cristiano Silva, Jéssica Santos, Nilmar Paulo, Nanda Martins, Cleonice Martins, Gabriela Martins, Lilian, Fabiana, Fabíola, Kelly, Paulo Henrique (PH), Helle Cris, Shirlene Vaz, Helio Junio, Bruno Carvalho, Adriana, Neide, Thalia Rayane, Roseli Nunes, Darli Santos, Carlione, Fátima, Lucinha Moraes, Beth, Andreza Lima, Chico Rosa, Iara Alves, Everardo Aguiar, Fernanda Gomes, Gabriela Azevedo, Isabela Lêda, Jefferson, Leidiane, Ithalo Furtado, Cacau, Thais, Lora Vitória, Magu Diga How, Hellen Cristian, Max Maciel, Victor Martins, Jo Martins, Sandrynny, sou imensamente grato pela amizade de vocês.

*“O que foi feito, amigo,
De tudo que a gente sonhou?
O que foi feito da vida?
O que foi feito do amor?
Quisera encontrar aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás
Falo assim sem saudade,
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será
Mais vale o que será
E o que foi feito é preciso
Conhecer para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza,
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Nós iremos crescer,
Outros outubros virão
Outras manhãs, plenas de sol e de luz
Alertem todos alarmas
Que o homem que eu era voltou
A tribo toda reunida,
Ração dividida ao sol
De nossa vera cruz,
Quando o descanso era luta pelo pão
E aventura sem par
Quando o cansaço era rio
E rio qualquer dava pé
E a cabeça rolava num gira-girar de amor...”*

(O que foi feito Deverá - Milton Nascimento, Fernando Brant)

RESUMO

A pesquisa visa compreender a educação das relações étnico-raciais a partir do Ensino de História e como este é problematizado em sala de aula, no sentido de desconstruir discursos hegemônicos e auxiliar na superação do racismo. Apresentamos conceitos tais como racismo, identidade e lugar, importantes para o entendimento da temática racial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa respaldada em documentos legais como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por meio da observação das aulas, intervenção pedagógica e análise do Projeto Político-Pedagógico e do livro didático, procuramos compreender se as orientações no Ensino de História apontam para conectar aspectos da História local à História nacional, se aparece no entrecruzamento das problematizações as ingerências das desigualdades sociais e raciais e dos discursos hegemônicos e ver se nesta dinâmica são propostas novas abordagens no ensino de História. Na busca por responder quais as contribuições do ensino de história para a formação de crianças residentes em São Sebastião-DF, concluímos que a escola apresenta resistência em aplicar as orientações estabelecidas pelas DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao não executar projetos e compreender a questão do racismo apenas no âmbito do respeito a diversidade. Nas observações em sala de aula constatamos que os/as professores/as regentes não estão preparados para lidar com a temática, reproduzindo os estereótipos encontrados no livro didático. Quanto a este, constatamos que, apesar do material ser submetido aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, o mesmo ainda apresenta, em sua leitura, situações estereotipadas acerca da história da população negra no Brasil, com conteúdos que reforçam o preconceito racial, naturaliza a escravidão e normatiza a cultura branca.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações Étnico-Raciais. Práticas de ensino. História Local. Livro didático.

ABSTRACT

This study aims to understand education for racial-ethnic relations from history teaching. It analyzes how this pedagogical practice is conducted in the classroom to deconstruct hegemonic discourses and assist in overcoming racism. It studies important concepts for the understanding of racial themes such as racism, identity and place. It is a qualitative research based on legal documents such as Law No. 10.639/2003 and the National Curricular Guidelines for the Education for Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African Histories and Cultures. Through observation in classrooms, pedagogical intervention and analyses of the political-pedagogical project and textbooks, we tried to verify if the guidelines for history teaching connects the aspects of local history to those of national history. We checked if interferences of social and racial inequalities and of hegemonic discourses appear in the intersection of problematizations and if such interferences generate new approaches in teaching history. In seeking to point out the contributions of history teaching for the education of children living in Sao Sebastiao, DF, we concluded that school resists applying the guidelines set out by the National Curricular Guidelines for the Education for Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African Histories and Cultures. Indeed, school does not execute the projects and comprises the issue of racism in the framework of respect for diversity only. By means of observations in the classroom, we found that school teachers are not prepared to deal with the issue. They reproduce stereotypes found in textbooks. It was found that, although the teaching materials are submitted to the criteria established by the National Textbook Programme, they still present stereotypical situations about the history of the black population in Brazil with contents that reinforce racial prejudice, naturalize slavery and standardize the white culture.

Keywords: History of Education. Racial-ethnic relations. Education practice. Local history. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- Codeplan** - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF** - Distrito Federal
- ERER** - Educação das relações étnico-raciais
- GEPHERG** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICCN** - Instituto Cultural Congo Nya
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MN** - Movimento Negro
- Novacap** - (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil)
- PAS** - Programa de Avaliação Seriada
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDAF** - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
- PDAD** - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PSIU** - Programa Seriado de Ingresso à Universidade
- RA** - Região Administrativa
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEE-DF** - Secretaria de Educação
- SEPPIR** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SOE** - Serviço de Orientação Educacional
- UnB** - Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – População segundo os grupos de idade.....	25
Quadro 2 – População segundo cor ou raça declarada.....	25
Quadro 3 – Distribuição dos domicílios ocupados segundo as classes de renda.....	26
Quadro 4 – População segundo a cor declarada – São Sebastião.....	53
Quadro 5 – Número e percentual de pessoas na população, por raça/cor, segundo a Região Administrativa.....	54
Quadro 6 – População segundo a condição de estudo - São Sebastião.....	55
Quadro 7 – Percentual de pessoas do sexo masculino, não alfabetizadas na população negra e não negra, por faixa etária, segundo a RA.....	56

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
CAPITULO 1 – PATRIOTA OU CIDADÃO? CONTRADIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO.....	30
1.1. Estado da arte: Ensino de História e a EREER	30
1.2. Ensino de História, a luta do movimento negro e a Lei nº 10.639/2003.....	37
1.3. Comunidade, racismo e Ensino de História	40
CAPITULO II – NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
2.1. Contexto Histórico-Geográfico de São Sebastião-DF	47
2.2. Perfil socioeconômico e cultural da população.....	53
2.3. Percurso teórico-metodológico	57
CAPITULO III – RESULTADOS E ANÁLISES: REFLEXÕES ACERCA DAS FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI.....	61
3.1. Observação e prática pedagógica em sala de aula.....	61
3.1.1. Sobre as práticas e metodologias adotadas	67
3.1.2. Comentários acerca da observação participante	70
3.2. A Escola	76
3.3. Projeto Político Pedagógico: percepções entre o escrito e o vivido	77
3.4. Análise do Livro didático	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99

MEMORIAL

O memorial é parte do trabalho final de curso dedicada a escrevermos uma narrativa histórico-reflexiva sobre a nossa trajetória ao longo da vida, uma autobiografia onde de forma analítica e crítica destrinchamos fatos e acontecimentos que foram decisivos para sermos o que somos e de que forma os anos dedicados à formação acadêmica transformaram e ressignificaram a nossa vida.

Acho importante que antes de falar sobre mim, sobre minhas escolhas e transformações ao longo da vida, é preciso contextualizar, mesmo que brevemente, o meu lugar no mundo. Por isso inicio essa narrativa falando sobre minha mãe.

Araci, filha de Sansão Mendes Gonçalves (filho de imigrantes do sertão paraibano) e Maria Severina Soares Pereira, moradores do extremo sul piauiense. Sua avó chamava-se Alta Maria da Conceição Mendes Soares e seu avô se chamava Luis Gonçalves Pereira, retirantes paraibanos durante a seca de 1932. Sansão teve duas esposas: Maria Severina, (minha avó) com quem teve 8 filhos/as e Raimunda Vicentina Lopes com quem teve 11 filhos/as.

No ano de 1983, aos 20 anos, Araci mudou-se do município de Palmeiras, localizado na cidade de Cristino Castro-PI, para Brasília, onde alguns dos seus irmãos já haviam ido tentar a sorte, deixando cuidados de sua irmã, sua filha Helayne.

Ao chegar a Brasília, o único trabalho que encontrou foi como empregada doméstica numa casa no lago norte. O pouco que recebia era enviado para que Sueli investisse nos cuidados de Helayne.

Nesse período Araci conheceu Paulo, meu genitor. Ele morava em Planaltina-DF e trabalhava como mestre de obras. Não o conheço. Segundo minha mãe ele era uma pessoa honesta e trabalhadora. Tiveram um relacionamento passageiro e quando ele descobriu que minha mãe estava grávida não quis assumir a responsabilidade.

A patroa dela havia dito que não iria aceitá-la grávida, então minha mãe disfarçou a barriga até quando pode. Quando viu que não tinha mais como

esconder, arrumou suas coisas, e sem avisar à patroa foi trabalhar em outra casa.

Sua outra patroa, Tânia, estava separada do marido e brigando na justiça pela guarda de suas duas filhas e permitiu que Araci ficasse lá até ela conseguir a guarda das filhas. Mas Tânia tinha uma amiga que trabalhava na Embrapa e que morava em Parnaíba-PI, que por sua vez era amiga de um casal que precisava de uma empregada. Entretanto, minha mãe seria obrigada a me dar. Sem ver outras possibilidades minha mãe aceitou. A patroa então fez todos os contatos e viajou com minha mãe, às vésperas de me dar a luz. Durante a viagem de 3 dias (ela disse que foram bem mais que três dias, como se tivesse sido uma viagem interminável) pela Transbrasiliana minha mãe começou a sentir as dores do parto.

Chegamos a Teresina, capital do Piauí, sexta 20 de setembro de 1986 pela manhã. Por volta das 10:00 horas da manhã de sábado já estávamos em Parnaíba, cidade portuária no litoral do Piauí.

Na casa desse casal que empregaria minha mãe, seria dada uma festa para comemorar o aniversário de 8 anos de seu filho mais velho. Mesmo grávida e quase em trabalho de parto, minha mãe foi obrigada a trabalhar. Na madrugada seguinte, 22 de setembro, as 2:00 horas da manhã, eu nasci.

Neste dia apareceu, no hospital Nossa Senhora de Fátima, uma senhora para me buscar. Minha mãe disse que não ia ter como, pois, ela já tinha dado pra outra pessoa. Na verdade, ela queria o tempo necessário para se recuperar do parto, me colocar nos braços e sair em busca de uma maneira de me criar. Então a nova patroa da Araci, Maria do Rosário de Fátima Brito Quirino, esteve no hospital, me colocou nos braços e chorou muito, e disse que não poderia deixar aquela criança à sorte do mundo. Ligou do hospital para Maynard Gomes de Sá Quirino, seu esposo e perguntou para ele o que eles poderiam fazer. Ele esteve no hospital, me colocou nos braços e foi conversar com a Araci. Ele disse que se ela aceitasse poderiam me levar imediatamente para casa, mas teria que concordar que eles me adotassem, pois cuidariam de mim como filho. Ela então aceitou, pois não tinha perspectiva, era muito jovem, sem instrução e pobre.

Assim começou a minha vida.

Cresci então como o filho adotivo dessa família. Meu pai Maynard, minha mãe Fátima, meus irmãos Maynard, Lucas e Thalitta. Sempre quis acreditar que eu era realmente filho, mas era difícil me reconhecer como igual, a começar pela minha cor, pelo meu cabelo totalmente diferente dos meus outros irmãos e das pessoas que faziam parte daquele meio social.

Meu pai, nascido em 1952 em Salvador - Bahia, filho de Pedro Quirino, e Olga Gomes, ambos já falecidos. Ele tem 06 irmãos: Pedro, Ilza, Ilma, Ilda, Ceuma, José. É cirurgião plástico, filósofo e um grande poeta, leitor contumaz, um tanto excêntrico e uma pessoa das mais admiráveis que participaram, interferiram e atuaram na minha educação.

A minha mãe Fátima, já falecida vítima do câncer, foi professora e funcionária pública. Filha do segundo casamento de Antonio de Brito Magalhães e Olga Alves de Sousa Brito. Minha mãe Fátima é a mais velha dos seus irmãos, que são: Socorro, Liduína, Inês e Cícero.

Comecei a frequentar a escola muito cedo, aos 02 anos de idade, no Colégio Nossa Senhora Das Graças, conhecido como Colégio das Irmãs, de ensino tradicional e católico onde fiz todo o “primário”, na linguagem atual, os anos iniciais do ensino fundamental. A escola era enorme e dava para correr, jogar bola, subir nas mangueiras e jambeiros, visitar a sala do esqueleto, conversar com o seu pintor (o jardineiro). Lembro com carinho das minhas professoras do primário, tia Maria do Carmo, Tia Germana, Tia Helena e Tia Andreia, da irmã Francisca, do Pedro, professor de Educação Física e do João, o porteiro. Tinha bons amigos e amigas: Paula, Ivana, Ricardo, Caroline, Rafael, Afrânio, Gilmar, Gilmara, Ronnie, Marcelo, Lívia, Raissa, Casé, Ticiane, Fabrício, Juarez entre tantos outros. Juntos, vivemos grandes aventuras na escola. Os momentos mais marcantes não foram aqueles que aconteceram em sala de aula, mas nos recreios, na educação física, na entrada, nas festas juninas e de final de ano, nas feiras de ciências. Eu não gostava muito de fazer as tarefas de casa, gostava mais de fazê-las no período em que a tia Kátia nos dava aula de reforço escolar. Porém os livros paradidáticos me conduziam a um mundo mágico em que eu adorava estar: “Alguma coisa”, “Histórias de tia Nastácia”, “A reforma da natureza”, “Chiquinho pitomba”, “O casebre do fantasma”, “O mistério da estrela cadente”, “Moleques de rua” entre tantos

outros. Tínhamos uma biblioteca vasta e talvez por ver meu pai sempre entretido com a leitura eu tenha tomado o gosto pela literatura também.

Iniciei a 5^o série em outra escola, o Colégio Objetivo. Era uma escola recém-chegada na cidade e se instalou na antiga estação de trem da cidade que ficava próxima a minha casa. Era uma escola diferente, não tão grande, com menos alunos/as e que valorizava o conhecimento prévio das crianças. Mas sei que essa época foi de grandes descobertas e feitos. Durante o recreio gostávamos de brincar no *troler* (apenas a base de um vagão de trem que se locomove sobre os trilhos) que chegava uma velocidade perigosa, por isso adorávamos.

Nesse período comecei a frequentar o teatro do SESC para assistir as peças teatrais baseadas em livros de autores piauienses e a expandir minhas leituras: “O alquimista”, “O mundo de Sofia”, “Dom Quixote”, “Capitães da areia”, “Alice no país das maravilhas”, a poesia de Drummond, eram uma forma de fugir um pouco dos afazeres diários.

Só estudei até a sétima série no Objetivo. No ano 1999 fui estudar na UNIDADE ESCOLAR ALCENOR CANDEIRA – COBRÃO, onde estudei até completar o ensino médio. Lá reencontrei e fiz novos e bons amigos. A metodologia era diferente da cobrada no colégio Objetivo, voltada para aprovar os estudantes no vestibular. As principais universidades e mais concorridas eram Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESP).

Ao entrar para o 1^o ano ingressei no Programa Seriado de Ingresso à Universidade (PISIU), similar ao Programa de Avaliação Seriado – PAS, aqui no DF, que é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva. (CESPE, 2015)

Foram bons anos até a conclusão do ensino médio. Junto com alguns amigos montamos uma banda chamada Perímetro Urbano que fazia cover da Legião Urbana. Eu tocava violão, não muito bem, mas me esforçava por aprender, pouco tempo depois estava cantando também. A paixão pela música

começou muito cedo, talvez influenciado pelo meu pai que possuía um grande acervo de discos e CDs da música clássica à MPB.

Lembro que moramos durante um ano com meu pai na chácara, pois nossa mãe havia ido fazer tratamento de saúde em Fortaleza. Na chácara havia o casarão (onde morávamos) e a casa da Teresa e do Valmir e suas filhas: Neta, Solange e Camila. A Teresa e o Valmir eram responsáveis por cuidar da chácara e moravam numa casinha menor próxima da que a gente ficava. Era o meu sítio do pica-pau-amarelo. Pelas redondezas havia pequenos vilarejos remanescentes dos povos indígenas que lá viviam. A cultura desse povo, com suas vidas simples e bucólicas eram repletas de filosofia e riqueza e isso me encantava profundamente.

Na chácara tinha um pomar coqueiros, laranjeiras, goiabeiras, cajueiros, cajazeiras, aceroleiras, pitangueiras, mangueiras, serigueleiras, gabirobeiras, e também palmas forrageiras onde viviam uma ninhada de coelhos, sapos, cobras, tinham muitos animais, porcos, bodes, galinhas, patos; uma horta, e um vilarejo próximo, onde moravam trabalhadores rurais que viviam sua cultura de forma peculiar, chamado “Cacimbão”. Plantavam sua roça e iam vender na cidade. E era muita roça ali pelas redondezas.

A fauna e a flora me encantavam, mas raríssimas vezes meu conhecimento sobre as plantas, os animais e até mesmo a geografia do lugar era requisitado em sala de aula.

Costumávamos passar as férias no Deserto, fazenda que fica em pleno semiárido piauiense na cidade de Piracuruca-PI, a aproximadamente 170 km de Parnaíba. É uma paragem impressionante, a caatinga demonstrando toda sua altivez. Por lá passava a linha ferroviária da extinta Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). A população que lá vivia também sempre me enchia de curiosidade. O legal era poder estar com os primos e as primas: Gregório, Guilherme, David, Evilene, Marcelo, Marília, Marise, Jayna, Jayane, Janaína, Olga e Breno.

Aos 17 anos concluí o ensino médio e não consegui ingressar em nenhuma das duas faculdades públicas para o curso de Direito. Nesse período as cobranças por parte da família eram cada vez mais duras em relação aos estudos e eu cada vez mais rebelde. Queria tocar com minha banda, sair com

meus amigos, ler meus livros, jogar xadrez no clube de xadrez Raul Furtado Bacellar (fiquei fascinado à medida que fui conhecendo as entradas e variantes), assistir filmes, namorar... Enfim ter minha autonomia. Não me interessava pela *gororoba* conteudista que nos era servido na escola. Quem eu era? O que queria fazer da vida? Foram perguntas que me assolaram nesse período. Lúcia, uma mulher que trabalhava lá em casa disse: siga seu coração! Eu me esforcei muito para ouvi-lo, ou para entender como se ouve o coração, foi aí que tomei a decisão de vir morar em Brasília, com a minha mãe Araci.

Ao chegar a São Sebastião em meados de 2004, pude reencontrar minha mãe. A condição financeira se mostrou um grande empecilho e nessa nova situação a regra era clara: estudar para passar no vestibular e trabalhar! Assim, fiz alguns cursos técnicos, comecei a trabalhar numa sapataria em troca de um salário mínimo e comecei a cursar o cursinho pré-vestibular ALUB.

Fazer o ALUB foi um divisor de águas. Os professores pareciam ter uma vara de condão para nos manter atentos a cada assunto abordado. A professora Rebeca Guimarães, Israel Batista, Aurélio, Marcio me apresentaram uma nova forma de se dar aula e absorver conhecimentos. Era tudo novo para mim. E aos poucos fui me adaptando e entendendo as diferenças culturais entre minha cidade natal e minha nova realidade.

Tentei o curso de Psicologia - UnB durante dois vestibulares seguidos e não consegui. Tentei letras e também não consegui. Nesse período já estava trabalhando e envolvido com o movimento sociocultural da cidade.

Perto da minha nova casa instalou-se uma brinquedoteca pública (a Associação Ludocriarte) onde comecei a atuar como voluntário. Oferecia oficina de origami para uma turma de mais ou menos 8 alunos/as. Foi uma oportunidade que eu posso chamar também de “divisora de águas”. Pois a partir dessa atuação como professor fui me interessando cada vez mais e mais a entender a EDUCAÇÃO e exercer a prática do ensinar de maneira autônoma, segura, generosa, comprometida, ou seja, buscar também os saberes pedagógicos a partir da academia.

Trabalhar na Ludocriarte foi o “acontecimento chave” que despertou o entendimento que nos construímos por meio das relações com o mundo, além de ter me proporcionado uma formação pedagógica prática, vivencial e teórica

suficiente para que eu pudesse ir para sala de aula experimentar novas formas de ensinar e aprender.

Foi na *brinca* (como carinhosamente chamamos a brinquedoteca) que aprendi sobre a prática educativa pautado nos quatro pilares da educação: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer (DELORS, 2012).

Participava das oficinas de teatro, fazíamos teatro pra crianças, assumi uma turma onde ensinava e aprendia a fazer origami, conheci muitas pessoas brilhantes que me fizeram apaixonar pelo ensinar. Depois comecei a trabalhar com musicalização e atividades lúdicas, tornando-me em pouco tempo professor de brincadeiras. Para nós da Brinca, “Brincar é coisa séria” e desde então tenho feito uma formação continuada na brinquedoteca, onde elaboro e aprimoro métodos e recursos de ensino e aprendizagem. A contação de histórias, por exemplo, tem sido uma ótima forma de compartilhar saberes e tradições que identifico como estruturantes no processo de formação das crianças.

Poucos meses depois de ter chegado a São Sebastião, conheci um grupo de artistas que realizava um sarau em uma pizzaria. Pouco tempo depois eu já estava apresentando com a banda Hidra e recitando poesias, e fazendo teatro no palco do SarauRadical, integrando o coletivo Radicais Livres S/A encabeçado pelo poeta Paulo Dagomé, organizando pequenos campeonatos de xadrez e atuando em pequenos projetos sociais pela comunidade. Se o ALUB foi um divisor de águas, posso dizer que os Radicais Livres/AS foi o encontro de águas. A partir de então comecei a me envolver mais ativamente com os problemas demandados pela comunidade e a me reconhecer como sujeito político.

Comecei a trabalhar em uma escola Particular onde era o professor de recreação da educação infantil e ensino fundamental I. Depois fui executar um projeto de xadrez numa escola pública de ensino fundamental I, depois em um projeto de artes cênicas no CED São Francisco, depois em outro projeto no Itapoã onde eu era o professor de artes cênicas, depois como Professor de Artes Cênicas do Ensino Fundamental I e Ensino Médio na Escola Master. Enfim, uma formação pedagógica que se deu na prática.

Mesmo sem estar ainda no meio acadêmico, esforçava-me para me tornar capaz de estabelecer diálogo com o mundo, procurava facilitar a aprendizagem do que estava ensinando, interagindo com o contexto social e cultural dos meus alunos; e consciente de que deveria manter-me atualizado, no que se refere às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas educacionais, políticas públicas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização. Conhecimentos absolutamente necessários para lidar com a problemática que a complexidade da prática me colocava cotidianamente.

Em 2010 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, mesmo ano que comecei a trabalhar como professor de atividades musicais na Escola Ceprom e Três Corações.

As disciplinas cursadas na FE desenvolveram em mim mudanças comportamentais e de pensamento. Ao longo do 1º semestre da minha formação em pedagogia fiz uma reorganização dos meus objetivos, entendendo melhor a realidade e como deveria aplicar os conhecimentos aprendidos, não só para o pleno exercício da minha práxis, mas para a construção das minhas relações com o mundo. Compreender a cultura, o multiculturalismo e o sentido e formação do Brasil foram essenciais para que eu pudesse realizar de forma mais autônoma e segura a minha prática pedagógica.

Em 2010 fundamos a Associação Cultural Supernova, entidade sem fins lucrativos, com sede em São Sebastião. O nome foi escolhido por causa do fenômeno da morte de uma estrela que dispersa muita luz e energia. Agrupamos-nos, então, nesse coletivo, dispostos a lutar pela garantia de direitos e contra a repressão de uma cultura dominante, tornando-se assim sujeitos/as engajados/as na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e participativa. Realizamos um projeto de construção de uma nova sociedade mais justa e cidadã, que nega o *status quo*, toda forma de opressão, autoritarismo, totalitarismo e dominação, tornando-se espaço fértil para experiências contrarrestantes aos aconteceres hierárquicos, ou seja, aqueles obedientes à razão hegemônica.

A Associação Cultural Supernova tem realizado em São Sebastião projetos socioculturais que agregam artistas e movimentam a cena cultural da cidade, ocupando os espaços públicos com música, dança, poesia, exposições, debates, circo, contação de histórias etc. Entre os principais eventos que realizamos está o Domingo no Parque e a Noite Supernova.

Militei durante algum tempo no movimento estudantil da UnB. Junto com outros estudantes assumimos por um ano a gestão do CAPE (Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido da FE/UnB). Realizamos alguns eventos culturais, reivindicamos por maior participação dos estudantes nas decisões políticas da Faculdade, cobramos melhorias no campus, entre outras ações. Em 2011, no 3º semestre, a convite do Professor Armando, tive a oportunidade participar do Encontro da Comunidade de Educação da UnB que debatia sobre a ressignificação do projeto acadêmico do curso de pedagogia, onde apresentei letra de minha autoria sobre minhas percepções do curso. *O que representa estar mais próximo do saber?/Uma vontade imensa de ser tudo o que posso ser/Na caminhada incessante vou seguindo adiante a aprender/O que melhora o humano energiza os seus sonhos de querer/Psicologia, filosofia, antropologia, sociologia... O que é educação?/Ciência, sonho, utopia ou uma forma de se tocar o coração?/Capitalismo, socialismo, políticas públicas educacionais/Positivismo, historicismo, contradição das ciências sociais/Uma nova visão de mundo/Uma percepção do que é tudo/A emoção de construir uma sociedade menos desigual/Tal e qual a veracidade dos nossos ideais/Se tornar um profissional social/Compartilhando amores e ansiedades no mundo relacional/Educação é entender a vida e não ficar jogado às feras/Viajar, realizar, imaginar e integrar-se à música das esferas/Embora com sonhos completos temos muito a crescer/De fato somos seres inacabados/De fato somos seres/De fato, inacabados.*

Em 2012 me candidatei ao Conselho Tutelar de São Sebastião e por ter ficado suplente, fui chamado em 2014 para assumir o cargo de Conselheiro Tutelar na recém-criada Região Administrativa do Jardim Botânico, onde tenho atuado desde então na promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) atende o requisito para a aquisição do título de graduado em Pedagogia, da FE-UnB. Visa compreender como tem sido implementado o artigo 26-A, da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, alterado pela Lei nº 10.639/03 que obriga que seja ministrado na educação básica o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira. Busca também verificar a EREER a partir do Ensino de História e como este está sendo problematizado numa sala de aula em São Sebastião-DF, no sentido de desconstruir discursos hegemônicos, auxiliar na superação do racismo, combater práticas discriminatórias e ressignificar a identidade dos sujeitos e da comunidade escolar. Para tanto, respalda-se em documentos legais como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e outros que serão citados ao longo de texto.

Por meio de uma revisão bibliográfica cuidadosa, observação participante e análise do PPP e do livro didático de História aplicado às crianças do 5º ano, procuramos compreender se há, no Ensino de História, conexão entre aspectos da História local e da História nacional. Se por meio da abordagem de aspectos da História de São Sebastião aparece o entrecruzamento das problematizações suscitadas pelas desigualdades sociais e raciais, no contraponto com os discursos hegemônicos perceptíveis no livro didático de História analisado e nos métodos usados pela professora em sala de aula, para, assim, propor novas abordagens no ensino de História.

A presente pesquisa compõe uma sequência de Projetos que vão do 1 ao 5, que de acordo com a proposta institucional da Faculdade de Educação, visa permitir ao aluno/a desenvolver uma trajetória acadêmica vivencial prática e reflexiva de atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições ou espaços que desenvolvem ações pedagógicas, sendo que os projetos 1 e 2 tem como foco levar o aluno a refletir sobre o que é a Universidade e o ensino Universitário e o que é a Pedagogia; o Projeto 3 (fases 1, 2 e 3) visa oportunizar o estudante/pesquisador a conhecer espaços com diferentes modalidades de ensino e pode assumir o formato de pesquisa, extensão ou

atuação no mundo do trabalho educativo. Portanto, “sua natureza não é disciplinar, devendo caracterizar-se por uma prática reflexiva constante” (FEUnB, 2002, p. 1) e tem como intuito a integração comunitária, pesquisa, observação e docência. O Projeto 4 (fase 1 e 2). Corresponde ao estágio supervisionado, sendo composto de diferentes modalidades de trabalhos com práticas docentes realizadas pelo aluno em instituições escolares e não escolares. Já o Projeto 5 corresponde ao Trabalho Final de Curso, onde o pesquisador deve aprofundar seu olhar em questões que o mobilizaram durante seu processo de formação. Etapa na qual este estudo se insere.

Ao longo desses projetos foram elaboradas as estruturas desse trabalho (objetivo geral, objetivos específicos, justificativa e metodologia), para em seguida iniciarmos a pesquisa *in loco*. As diferentes experiências ao longo das disciplinas do curso de pedagogia permitiram a investigação a que essa pesquisa se propõe e redundaram neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se da continuação de estudos e reflexões suscitadas a partir da disciplina “Ensino de História: identidade e cidadania” e da minha participação no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero (GEPPHERG-UnB), que dentre outros temas trata do Ensino de História e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), e suas interfaces dentro de uma Escola de Ensino Fundamental de São Sebastião-DF.

Neste sentido, propomos analisar em uma turma de 5º ano como o Ensino de História tem contribuído ou pode contribuir para pensar a História local, considerando o pertencimento racial, a identidade e os valores dos estudantes e enfim verificar se, ao ministrar os conteúdos de história, os/as professores/as regentes consideram o contexto histórico da cidade de São Sebastião-DF, situada às margens de Brasília, predominantemente jovem, negra e com baixos índices de escolaridade e renda.

Segundo os dados da PDAD (2013), a população urbana estimada de São Sebastião é de 97.977, sendo 44.56% desse total jovens e adultos entre 15 e 39 anos.

Quadro 1 - População segundo os grupos de idade – São Sebastião – DF – 2013

Grupos de Idade	Nº	%
0 a 4 anos	7.085	7,23
5 a 6 anos	2.856	2,91
7 a 9 anos	4.998	5,10
10 a 14 anos	9.446	9,64
15 a 18 anos	9.007	9,19
19 a 24 anos	10.764	10,99
25 a 39 anos	23.890	24,38
40 a 59 anos	23.944	24,45
60 a 64 anos	2.362	2,41
65 anos ou mais	3.625	3,70
Total	97.977	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - São Sebastião - PDAD 2013

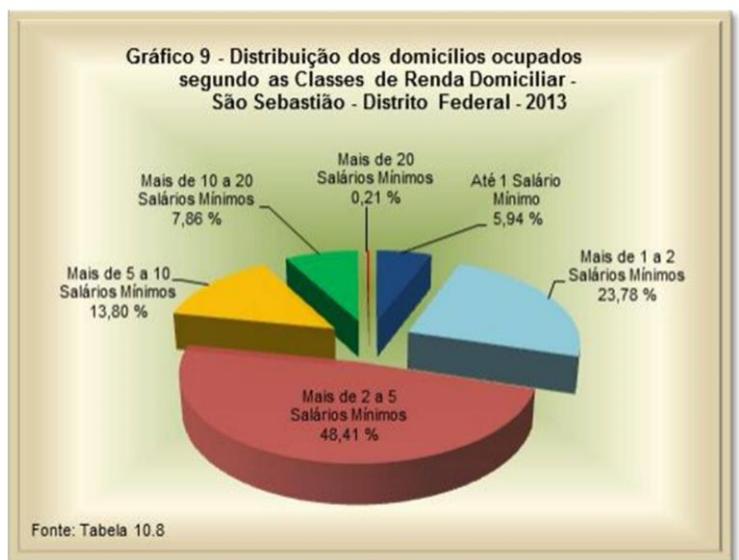
Em uma comparação a outras Regiões Administrativas (RAs), apresentada mais a frente, São Sebastião está entre as que apresentam os maiores percentuais de negros em sua população (71,41%)



Quadro 2 – População segundo cor ou raça declarada

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – São Sebastião - 2013

São Sebastião também apresenta baixos índices de renda, onde quase a metade da população recebe entre 2 a 5 salários mínimos e 23% recebe até dois salários mínimos, conforme gráfico abaixo.



Quadro 3 – Distribuição dos domicílios ocupados segundo as classes de renda
 Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – São Sebastião - 2013

Assim, a partir desses dados analisaremos como as peculiaridades que se apresentam acerca de São Sebastião são contempladas no Ensino de História do presente e evidenciam aspectos da história local. Para Bittencourt (2011) a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, situando assim os problemas significativos da história do presente. Esta fala está de acordo com o proposto no “Currículo em movimento do DF” (2013) para os anos finais do ensino fundamental onde temos que:

O ensino, a aprendizagem e o processo avaliativo – numa perspectiva formativa (VILLAS BOAS, 1995) – da história no Distrito Federal DF precisam contemplar a realidade histórica, social, política, econômica, cultural e ambiental de diferentes regiões administrativas, considerando as complexas realidades da juventude e suas problemáticas socioeconômicas e culturais, bem como segregação espacial de Regiões Administrativas do Distrito Federal e entorno (CURRICULO EM MOVIMENTO, 2013, p. 112).

A história local geralmente se liga a história do cotidiano (BITTENCOURT, 2011), possibilitando contextualizar essa vivência em sociedade, ao articular a história individual a uma história coletiva faz emergir a compreensão das realidades do entorno do aluno, as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de luta, de resistência e de organizações

diferentes das estabelecidas pelo poder institucional. A tentativa é conectar História Local com História Nacional, considerando as peculiaridades da população local.

A Escola, por agregar crianças oriundas de diversos contextos sociais (raça/etnia e gênero) e com diferentes identidades étnico-raciais, pode se constituir num espaço de conflitos e tensão racial e de outros matizes. Para Gomes (2003), a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas, mas também pode (e deve) ser *locus* privilegiado para a prevenção e superação do racismo e outras formas de preconceitos.

Considerando as características sociodemográficas e geracional mencionadas sobre São Sebastião e as orientações legais contidas no documento Currículo em Movimento do DF, acreditamos que o ensino de História tem papel preponderante na prevenção e superação do racismo dentro da Escola.

Para Berutti & Marques (2009), a História tem se mantido como disciplina do núcleo comum nos Ensino Fundamental e Médio, consolidando seu papel de ampliadora da compreensão do mundo que nos cerca, sobrevivendo e se alimentando dos conflitos entre as velhas e as novas gerações. O Ensino de História, pois, se faz poderoso instrumento na construção de uma consciência crítica e através do qual os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, vislumbrando sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, entretanto, se for trabalhado de maneira “neutra”, superficial, será mero reproduzidor de estereótipos e desigualdades.

Neste contexto, a proposta foi analisar e refletir se as diferenças e a diversidade cultural oriundas das várias matrizes culturais da sociedade brasileira, e como se apresentam em São Sebastião são levadas em consideração, se o ensino de História ministrado considera a História local, o perfil e as características da comunidade, contemplando a ERER e de que forma a História de São Sebastião aparece no entrecruzamento das

problematizações suscitadas em sala, no confronto entre desigualdades e discursos hegemônicos.

Assim, temos como questão central:

1. Em que medida o Ensino de História em uma Escola Classe de São Sebastião evidencia aspectos da História local, considerando as singularidades da cidade, de maioria negra, jovem e classe trabalhadora de baixa renda?

E questões complementares:

1. Quais as principais características da escola (perfil socioeconômico, racial, gênero)?
2. Quais as práticas de ensino voltado para a História Local?
3. Como a História do local é problematizada no ensino de História?
4. Como se dá a EREER numa escola classe de São Sebastião?
5. Em que medida pode se afirmar que o Ensino de História tem sido significativo no reforço de sentimento de pertencimento à comunidade e o reforço a uma identidade negra positiva?

Através desta pesquisa, pretendemos suscitar reflexões sobre como são construídas as relações raciais na escola no intuito de problematizar se práticas educativas do ensino de História podem reforçar mitos e preconceitos em relação ao povo negro se não estiverem conectadas a um currículo crítico, que contemple a diversidade cultural e preocupado com a questão do racismo.

As técnicas utilizadas para a realização da pesquisa foram análise documental e pesquisa-participante. Foram realizadas análises no livro didático de História utilizado pelo 5º ano da escola, do projeto político-pedagógico elaborado pela escola em 2014, das observações na aula de história, como também em outras disciplinas e no momento de recreação.

Em resumo este trabalho tem como objetivo geral avaliar a implementação do Artigo 26-A da LDBEN 9394/96. A partir da observação propomos outras bases para o ensino de História, com uma prática pedagógica voltada para a discussão das relações étnico-raciais no contexto escolar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2004). Assim, este texto dissertativo foi dividido em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo - “Patriota ou cidadão? Contradições do ensino de história nos anos iniciais da escolarização” - apresenta breves reflexões sobre a História, o ensino de História do presente e a Educação das Relações Raciais, contextualiza a luta do movimento negro que “cumpre importante tarefa, não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial, como, também de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos” (BRASIL, 2005, p. 7), e a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino, e traz à tona os conceitos inter-relacionados de comunidade e racismo e como estes são abordados em sala de aula, numa Escola Classe de São Sebastião.

O segundo capítulo “Notas sobre o Percurso teórico metodológico e os dados”, apresenta brevemente o contexto histórico de São Sebastião-DF e seu perfil sociocultural, para em seguida apresentar o campo onde a pesquisa foi desenvolvida. Compõem esse capítulo, os procedimentos de pesquisa utilizados para coletar os dados, forma de abordagem e instrumentos, assim como a técnica e o referencial utilizado para a análise dos dados e algumas ponderações sobre análises quantitativas, qualitativas e observação participante.

Ao final, o terceiro capítulo traz os Resultados e Análises, traz o estudo do livro didático, do projeto político-pedagógico da Escola e reflexões suscitadas a partir dos dados obtidos através da observação em sala de aula e revisão bibliográfica e analisa os resultados a partir dos objetivos traçados no início. Por fim, apresentam-se nas considerações finais algumas ponderações acerca do trabalho realizado à luz da literatura dos dados coletados.

CAPITULO 1 – PATRIOTA OU CIDADÃO? CONTRADIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

O presente capítulo apresenta inicialmente algumas reflexões de caráter epistemológico acerca do ensino de História como disciplina, que teve sua trajetória histórica permeada de interesses políticos, particularmente no Brasil. Por isso apresentamos um breve estado da arte sobre do tema, agregando algumas reflexões sobre a história do ensino de História no presente e sua interface com a EREER, a trajetória de lutas e conquistas do movimento negro no Brasil, responsáveis por redefinir e redimensionar a questão social e racial na sociedade brasileira, para em seguida apresentar o contexto em que historicamente o artigo 26-A da LDBEN/96 se tornou objeto desta pesquisa.

Apresentamos também neste capítulo a problemática que envolve as comunidades periféricas, as divisões histórico-geográficas que excluem e contribuem para a invisibilidade dos sujeitos e a importância de um ensino de História comprometido com a educação das relações raciais. A tentativa é responder a seguinte questão: Quais são as contribuições que o ensino de História tem ofertado para a formação de crianças residentes em São Sebastião-DF?

1.1. Estado da arte: Ensino de História e a EREER

Há mais de um século se vem tentando resolver os problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo da História do Brasil pelo regime escravocrata, racista e reprodutor de desigualdades. A formação de uma hierarquia de classes e o tratamento dado à população negra ao longo da história situou homens e mulheres negras na marginalidade, exclusão social, política e econômica. Contudo, Garcia-Filice (2011) alerta que a força dessa opressão pode ter bloqueado, mas não acabou com as manifestações de descontentamento e com as articulações de negros e abolicionistas pela liberdade (GARCIA-FILICE, 2011, p. 28).

A atuação de organizações negras contra o racismo e as discriminações raciais e as várias iniciativas que buscam estabelecer uma educação plural e

inclusiva, perpassam por todo século XX. Podemos citar, entre os vários exemplos, a Frente Negra Brasileira (FNB), criado, em 1931, no estado de São Paulo. Tinha como um de seus principais compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e “funcionava como escola... executando pequenos projetos que dessem continuidade a uma identidade negra livre das limitações e imposições do racismo” (GARCIA-FILICE, 2011, p. 35).

A atuação educacional da Frente Negra Brasileira (FNB) não se restringia a educação apenas de crianças, mas abarcava a educação dos pais e mães dessas crianças que trabalhavam em período diurno. A organização chegou a atender cerca de quatro mil alunos/as na alfabetização e 200 na educação primária e curso de formação (SANTOS, 2007, p. 79 apud GONÇALVES & SILVA, 2000: 144).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) é outra relevante experiência política da década de 1940 que. Liderada por Abdias do Nascimento, denunciou a rejeição histórica da população negra no espaço das artes cênicas e alfabetizou jovens e adultos/as, preparando-os/as para que ingressassem no ensino superior, além de ofertar formação teatral que trazia em seu bojo formação política, social e racial desses sujeitos. Discutia a formação global das pessoas negras, sendo fundamental para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas atuais e para ampliar a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras.

Durante a ditadura militar (entre os anos 1964 e 1977), esses e vários outros movimentos sociais, se refugiaram na clandestinidade. Diante da repressão, os movimentos negros foram acudados, porém mantiveram-se na luta, camuflando suas práticas, mas não sucumbiram.

Em 1978, fazendo frente à onda de repressão, violência e censura do regime militar, consolidou-se na cidade de São Paulo o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), que no ano seguinte passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro que demandava a inserção da história da África e do negro no Brasil no currículo escolar do país.

A ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser e às suas habilidades, na tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência e da omissão dos interesses subjacentes à abolição (PINTO, 1993 *apud* BARBOSA, 2011).

No período conhecido como Redemocratização do Brasil, na segunda metade da década de 1980 e durante a década de 1990, os movimentos sociais – que nunca deixaram de atuar – ganharam mais visibilidade. Por exemplo, criado em 1978, o Movimento Social Negro, incorporou uma série de intelectuais e pesquisadores da área de educação e produziram amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Como desmembramento, a luta pela participação equitativa da população negra nos espaços da sociedade brasileira passou a compor a agenda governamental. No âmbito desse movimento, a Marcha Zumbi contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais sugeridas para o governo federal.

Diante destas pautas, o ensino de História aparece conectado a demandas mais atuais no campo das Políticas Públicas, com o Estado redefinindo seu papel enquanto propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva (BRASIL, 2004, p.8), resultando assim desse rico processo, a Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Atualmente o ensino de História enquanto disciplina escolar, dotado de organização própria para o estudo escolar, tem sido pensado e ressignificado para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas não foi sempre assim.

Fonseca (2011) coloca que as características do conjunto de conhecimento definidos como história, nem sempre foram as mesmas ou se mantiveram fiéis a uma estrutura de organização como conhecemos hoje. É somente após a independência do Brasil, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o império que a História se constitui como disciplina escolar.

Os estudos consideram, portanto, o surgimento da disciplina escolar, tal como tem sido definida pelos especialistas, ou seja, como o conjunto de conhecimentos dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a apresentação desse conteúdo (FONSECA, 2011, p.31).

Cronologicamente só é a partir do período do império que a disciplina é caracterizada como escolar. Antes disso a História não se constituía, pois, como tal, e tinha na verdade a função instrumental, com objetivos exteriores a ela.

Ao analisar a história do ensino de História vemos que está permeada por muitas mudanças e contradições e isto interfere na política educacional brasileira. Para Fonseca (2011, p.29) “são ainda poucos os estudos dedicados à História do ensino de História”, sendo as principais fontes de pesquisa os programas curriculares e livros didáticos, bem como a legislação a eles atinente. O ensino de História tem sido um campo esquecido nas licenciaturas em História, mas com tendência a ganhar mais visibilidade, inclusive em cursos de Pedagogia.

Em sua essência, a crítica advinda do estudo da legislação do campo educacional mostra que, ao longo dos anos, a mesma vem atendendo a lógica de mercado, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo e integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional.

Em 1964, com a instalação do regime militar, o estado passa a se preocupar em aprofundar e revigorar o ensino de educação cívica, sob a ótica da doutrina de segurança nacional, ocasionando o esvaziamento do ensino de história (FONSECA, 2003, p. 21). E, em meados de 1969, torna obrigatória a

“inclusão de Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país” (*idem*, 2003, p. 21).

Porém, o estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida nas licenciaturas encarregadas de formar professores. Assim, a formação de professores, no início de 1969, amparada pelo decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, que autorizava cursos superiores de curta duração (*idem*, 2003, p.19), foi feita da forma mais viável economicamente, rápida e barata, acentuando a proletarização do profissional da educação (*idem*, 2003, p.19).

Os interesses do Conselho de Segurança, no ano de 1971, chocavam-se com o princípio da autonomia do professor (*idem*, 2003, p.18). Os objetivos da historiografia comprometida com o Estado faziam com que chegasse às escolas programas oficiais e livros didáticos elaborados sob o controle dos detentores do poder, tornando-se, assim, a escola uma mera difusora da concepção de ordem imposta e o melhor espaço para a formação racionalista. Nesse período, as formulações do positivismo buscavam justificar cientificamente as desigualdades raciais, baseando-as em leis naturais do evolucionismo, inspirado nos estudos de Darwin e aplicado às relações sociais humanas, resultando numa intensa ideologização de superioridade racial (Nunes, 1996, p. 110).

Diante deste contexto, o Ensino de História passou a ser ministrado por professores polivalentes como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (FONSECA, 2003, p.20). Transmitido de acordo com os valores e o contexto sociopolítico dominante no país, por vezes, o ensino de História passou a ser vinculado aos princípios norteadores da EMC. Daí a autora formula a questão: “Educar a pátria ou formar o cidadão?” Cujo título que abre esse capítulo faz alusão e nos ajuda a refletir sobre o papel do Ensino de História na alienação e na invisibilidade da resistência negra; bem como na deturpação da participação negra na História do Brasil.

Diante dos registros desse período, pode-se dizer que o ensino de História se confunde com o culto a símbolos e a heróis nacionais, reduzido à mera subserviência e patriotismo (*ibidem*, 2003, p.22), preocupando-se essencialmente com o ensino da educação cívica.

Assim, por longos anos, o ensino de História e Geografia foi transformado em Estudos Sociais, com duração e intensidade também reduzidas. Fonseca (2003) coloca que, no regime militar, a especificidade do conhecimento histórico não aparecia e que “a preocupação do ensino de Estudos Sociais não era refletir sobre a história construída pelos homens, mas localizar e interpretar fatos”, de forma que atendesse a lógica hegemônica e de manutenção do *status quo*, utilizando instrumental das ciências naturais positivistas. De acordo com Fonseca (2011):

O projeto educacional implementado na escola fundamental e média foi estrategicamente atingida de diversas formas. Por meio dos estudos sociais, foi imposta uma diluição do objeto de estudo da história e também da geografia, privilegiando um conteúdo voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens de acordo com os objetivos e interesses do Estado, moldados pela doutrina de segurança nacional e de desenvolvimento econômico (FONSECA, 2011).

Em meados da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, o ensino de História passou por mudanças significativas, mas ainda envolto em contradições. Por um lado, a ressignificação no ensino de várias áreas, por outro, a permanência de uma legislação carregada com os preceitos da ditadura, fruto que era da relação estreita entre seus conteúdos e a manutenção do poder, o que ocasionou disputas em torno de uma nova política educacional e de uma nova LDBEN (FONSECA, 2003, p.26) contrária à permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura. Partindo desse amplo debate, o processo de reformulação dos currículos começou a ser implementado na maioria dos estados brasileiros, possibilitando a abertura de novos caminhos para o ensino de História.

O contexto social, político e cultural na contemporaneidade, situa-se no território da chamada crise da educação e de valores (*idem*, 2003) e as relações desiguais que ocorrem no contexto histórico passam a ser contestadas e buscam ser transformadas. Para isso é necessário enfrentar a relação orgânica entre educação, cultura e ensino de História. (*idem*, 2003)

Nesse ponto é importante destacar que a pluralidade étnico-racial é uma das principais características da sociedade brasileira, produto de um processo

histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, híbrido, ou seja, uma unicidade, porém, marcada por antagonismos e preconceitos. Nesse sentido, como coloca Gomes (2003):

Podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais (GOMES, 2003).

As relações de poder resultam do contato entre diferentes culturas que foram solapadas por uma cultura de origem europeia dominante que sempre colocou o negro como ser inferior e impôs leis que impossibilitaram o acesso dessa população à educação, à escola.

Com esse entendimento não há como, em uma sociedade multirracial e pluricultural como o Brasil, continuar pensando a cidadania e democracia sem considerar, *cotidianamente*, a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (MOREIRA; CANDAU, 2008). Esta urgência se destaca se temos como campo de análise uma região periférica, jovem e majoritariamente negra como São Sebastião.

Uma reflexão nesse âmbito perpassa necessariamente pela História e seu ensino, haja vista o cerceamento e a limitação de direitos pelo qual passou a população negra ao longo da história e pelos equívocos da historiografia. Paradoxalmente, a educação que exclui foi reapropriada pela população negra, e permitiu resistir, reproduzir e disseminar os valores sociais do seu povo, criando estratégias para manter vínculos com suas origens, seus costumes, sua cultura, mesmo diante de tantas adversidades e das precárias condições de sobrevivência. Como tema importante do País, deve ser abordado dentro dos conteúdos de História.

1.2. Ensino de História, a luta do movimento negro e a Lei nº 10.639/2003

A História marcada por adversidades gera sofrimento e exclusão para alguns segmentos mais que outros em nossa sociedade. Foram muitos os problemas históricos deixados pela ordem escravocrata e pelo pensamento eurocêntrico: preconceito, não aceitação da cultura africana, desigualdades, racismo etc. Em meados do Século XX a discriminação racial passou a ser caracterizada como contravenção penal (BRASIL, 2006, p. 15), e as condições de vida da população negra começaram a ganhar destaque. Garcia-Filice (2007) coloca que “só a partir da década de 60, com o advento da História social no Brasil, populações foram revisitadas por novas abordagens embasados nos teóricos críticos” (GARCIA-FILICE, 2007, p. 18), mas nem todos os coletivos majoritários tiveram o mesmo tratamento investigativo, por exemplo, a população negra. Existem registros consideráveis sobre o movimento operário, de mulheres, movimento de trabalhadores da educação, mas pouco ou quase nenhum registro das ações da militância negra se faz constar na historiografia sobre o Brasil.

A população negra e suas mazelas eram invisíveis à academia, muito embora já houvesse estudos sobre o movimento negro, registrados por intelectuais como Nascimento, como Gonzales, como Rufino e como vários outros. O “Silêncio dos Vencidos”, de Edgar De Decca, ganha visibilidade, entretanto, como o arcabouço teórico era marxista e o viés de classe, o destaque foi dado aos movimentos de trabalhadores e, em alguns casos, de mulheres. Só em meados de 1980, estudos acadêmicos e a pressão do Movimento Negro começaram a interferir em uma série de Resoluções, políticas públicas e Leis assegurando direitos dessa parcela da sociedade que foi excluída ao longo da História (GARCIA-FILICE, 2011).

Com o fim da Ditadura militar, depois de anos de repressão política e social, o Movimento Negro Unificado se fortalece e passa a incidir mais efetivamente nas políticas públicas. Organiza então a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte”, em Brasília e junto a vários representantes de movimentos sociais, civis e políticos debatem a construção da nova

Constituição Federal. Como principais pautas, o Movimento Negro Unificado (MNU) solicitava a obrigatoriedade de incluir no currículo escolar o ensino de História da África e do Negro no Brasil.

Fato importante da luta do Movimento Negro no Brasil aconteceu em 20 de novembro de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em Brasília, celebrando o tricentenário do Zumbi dos Palmares. Nesta data, foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. O intuito era denunciar o racismo existente na sociedade brasileira e traçar metas a serem alcançadas para reversão de tal situação (SANTOS, 2005, p. 25).

Assim, como resultado das pressões sociais e de estudos sobre o povo negro no ensino de História no Brasil, criou-se a Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) – atual secretaria de Políticas da Igualdade Racial¹, que passou a incluir a questão racial como prioridade absoluta na pauta de políticas públicas do País. Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades (BRASIL, 2013).

Em 2004, foram criadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse mesmo ano instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER através da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

A partir do proposto pelas alterações na LDBEN nº 9.394/96 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs), que estabelecem as orientações de conteúdos a serem incluídos nos currículos escolares e trabalhados em todos os níveis e modalidades de ensino.

¹ Com as reformas ocorridas em 2015, a SEPPIR foi incorporada à SPM-PR (Secretaria de Políticas para as Mulheres) e à SDH-PR (Secretaria de Direitos Humanos) e passou a se intitular Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas 3 constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004 p.31)

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares trazem em seu bojo a promoção e a valorização das matrizes culturais e étnico-raciais que ao longo da história foram silenciadas ou negadas nos currículos escolares, assim compreendemos que um ensino de história comprometido com a educação das relações étnico-raciais, pode destacar a importância e as singularidades da população africana e afro-brasileira no processo de formação nacional.

Todavia, o que observamos hoje, (mais de uma década depois da abolição da escravatura) é que a formação inicial de professores e o ensino de história no Brasil ainda são permeados por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro ao longo do tempo e suas influências na atualidade. A educação ainda é influenciada por modelos hegemônicos europeus, exposta a uma única história, cristalizada, estereotipada, animalizada (MOREIRA & CANDAU, 2008), que não evidencia a participação do negro como ser humano digno, quando não o estigmatiza sempre como “o escravizado”, “o subalterno”. Algo que se reflete não só nos materiais didáticos distribuídos nas escolas, mas na prática de professores/as no cotidiano da sala de aula e nas diversas formas de apropriação do conhecimento histórico pela escola, ou seja, cultura escolar, e fora dela.

Então, como compreender a EREER a partir do Ensino de História? Como a EREER está sendo problematizada em sala de aula, no sentido de desconstruir discursos hegemônicos que auxiliem na superação do racismo e ressignifiquem assim a identidade dos sujeitos e da comunidade escolar a partir de aspectos, por exemplo, da História local, considerando a singularidade de uma cidade como São Sebastião, de maioria negra, jovem e classe trabalhadora de baixa renda? E o que se tem feito no sentido de garantir a

implementação/efetivação das Políticas Públicas voltadas para a EREER e dar voz aos grupos silenciados pelo currículo vigente e racialmente enviesado? São indagações que nos norteiam.

Acerca do ensino de História fazemos as mesmas perguntas de Fonseca (2011): “*O quê e como ensinar História? Para quê? Por quê? Quais histórias ensinar e aprender?*” (FONSECA, 2003, p.36) e indagamos ainda, como educar a sociedade para que ela se torne igualitária e sem preconceitos, onde se evidencia a falácia da democracia racial em curso, criando, paulatinamente, condições materiais para sua efetivação? Para melhor responder a essa questão se faz necessário apresentar as peculiaridades e como se dá a construção da identidade e da noção de pertencimento dos sujeitos da comunidade da qual se fala, São Sebastião DF.

1.3. Comunidade, racismo e Ensino de História

Os conceitos de comunidade são diversos, a palavra procede do latim *communitate*, que pode ser compreendida como um conjunto de seres vivos inter-relacionados que habitam num mesmo lugar. Esse termo nos traz ideia de comunhão, aquilo que é comum. Porém no processo de ensino de história local e regional “o conceito de comunidade é amplamente utilizado para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder e dominação que permeiam grupos locais”. (FONSECA, 2011, p. 154)

Ainda conforme conceito do dicionário deparamo-nos também com a palavra identidade, cuja discussão do seu teor conceitual é permeada de complexidade e usos diversos, fazendo com que ainda não tenhamos uma resposta satisfatória sobre sua definição.

Para Silva (2013) a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. Assim, o autor coloca que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas ambos são necessários para a construção e manutenção das identidades:

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é o excluído e quem é o incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais (SILVA, 2013, p. 14).

É importante ressaltar que, enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais. Nenhuma identidade é construída no isolamento, ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros (BRASIL, 2005, p. 41).

Para Torre (2002) (apud SILVA, 2009), o conceito de identidade está relacionado com igualdade e com diferença:

Quando se fala da identidade de algo, faz-se referência a processos que nos permitem supor que uma coisa, em um momento e contexto determinados é ela mesma e não outra coisa (igualdade relativa consigo mesma e diferença – também relativa – com as outras), que é possível sua identificação e inclusão em categorias e que tem uma continuidade (também relativa) no tempo (TORRE, 2002, p.27 apud SILVA, 2009, p. 43).

Outra particularidade relacionada às identidades colocada por Torre (2002) é que:

As identidades podem ser consideradas em função de fronteiras e limites, de igualdade e de diferenças que só tem sentido em determinado contexto. Tal fato ocorre, por exemplo, quando as fronteiras e os limites entre brancos, índios e negros, são fixados de modo diferenciado em cada contexto cultural (ibidem, 2009).

A comunidade é ocupada por sujeitos que produzem, convivem e partilham suas experiências, se reconhecem em seus espaços, se relacionam e constroem uma noção de pertencimento a partir das inter-relações culturais e compreensão destas, criando e ao mesmo tempo recriando a comunidade. Todavia, um olhar atendo a este conceito pode expor suas fissuras e incoerências. Por exemplo, nem sempre o homem e a mulher negra são reconhecidos como sujeitos da História Local.

Quando buscamos o entendimento sobre os porquês da História da nossa comunidade, nos tornamos capazes de entender as relações de produção que dividem cada vez mais o trabalho e a sociedade, não só entre ricos e pobres, mas entre negros/as e brancos/as. Estudar a História do lugar pode nos situar e nos elucidar sobre a História que contribuiu para determinado espaço ser o que é no presente. O estudo das relações sociais e sua produção econômica, cultural e social nos mostram especificidades desse espaço e também sua complexidade, evidenciam a necessidade de estudar como os indivíduos, enquanto sujeitos transformadores do lugar onde moram, moldam seu contexto, e como o fato de serem homens e mulheres negras singularizam sua luta.

Muito embora, geograficamente, as divisões sociais e espaciais possam ser explicadas pela noção e formação de determinado espaço histórico-geográfico, é comum, se não uma generalização, que as cidades sejam divididas por regiões onde o estudo foque, em sua maioria, nas áreas que possuem o centro comercial, lócus da produção e onde ocorrem as principais negociações e decisões políticas; e seu contraponto, os diferentes lugares periféricos, estes, nesta perspectiva capitalista, são vistos como espaços que oferecem a mão de obra para tal produção.

Esta divisão espacial tem sido comum em estudos de História e Geografia. Não que sejam errados, mas em se tratando de uma perspectiva mais problematizadora são no mínimo insuficientes e não poderia ser diferente com São Sebastião. Assim, as periferias aparecem como colaboradoras na formação dos grandes centros comerciais, não mais que isso. Embora estas abordagens sejam de grande importância, pois estamos num curso de Pedagogia que visa à formação de professores/as para a educação infantil, ensino fundamental e a EJA e tem como disciplinas curriculares o ensino de História e Geografia, a depender da formação do docente, elas não abarcam os conflitos que atravessam séculos, por exemplo, a discriminação racial.

Na disciplina “Ensino de História, Identidade e Cidadania”, ministrada no curso de Pedagogia da FE/UnB, para além desta divisão geográfica, buscou-se ampliar o estudo sobre as múltiplas formas destes sujeitos em suas singularidades e também no coletivo. Esta perspectiva que foca nos Direitos

Humanos possibilita que o discente comece a se questionar e a entender por que a cidade é organizada de maneira que segrega ricos e pobres, brancos e negros e por que determinados direitos, garantidos por leis, só valem para alguns e não para outros. Trata-se de um mergulho nas relações sociais estabelecidas, tencionando verdades pré-estabelecidas e evidenciando em que medida estas invisibilidades constroem a identidade de crianças, jovens e adultos ao longo de sua trajetória educacional.

É com este entendimento que muitos sujeitos históricos, alijados de sua cidadania, lutam por melhoria individual e coletiva, buscam a transformação da realidade e, principalmente, questionam a divisão social do espaço que seleciona quem deve ou não participar. Neste contexto é preciso evidenciar para quem este ou aquele conteúdo se destina e considerar o pertencimento racial e de gênero de estudantes que recebem diariamente avalanches de uma única história, universal e descontextualizada.

Quando o sujeito que reside na periferia problematiza, se apropria da sua identidade e passa a exercer sua cidadania, apropria-se do poder de transformação e vai contra a racionalidade imposta, injusta e elitizada. Mas isto tem ocorrido? É preciso considerar este sujeito no Brasil, que tem cor. Os dados comprovam: pobres são também negros/as. Este fato imputa outras formas adicionais de lutas e exclusão e revela histórias que merecem ser consideradas.

A diferença é construída socialmente e simbolicamente, não é algo natural ou inevitável. E é envolta em relações de poder “de um grupo tentando violentamente se sobrepôr ao outro, e esse outro reagindo e construindo sua própria história” (GARCIA-FILICE, 2007, p. 19). Para contestar e desestabilizar esse processo, Sousa Santos (1997) diz que “As pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas tem direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades” (SANTOS *apud* MOREIRA & CANDAU, 2008).

Nesse sentido, por meio de um ensino de História comprometido com a educação para a equidade e os direitos humanos, o ensino das relações étnico-raciais faz “emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não tem direito à história”. Caso contrário, pode “inconscientemente ou

deliberadamente, operar o oposto, perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante” (FONSECA, 2003, p. 35). Dessa forma, “que conteúdos são adequados e aceitos nessa escolaridade comum destinada a uma base social tão heterogênea? E como realizar uma seleção de conhecimentos, representativa dos diversos setores e visões sociais, que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos?” (*idem*, 2003).

A escola corresponde hoje ao espaço institucional, sociocultural, responsável pelo trato pedagógico do conhecimento, da diversidade cultural e da educação antirracista, dotada de grande poder criativo e de dinâmicas próprias que constroem a cultura escolar. O/a professor/a de História, enquanto mediador dos conhecimentos históricos tem a possibilidade de “fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito a história.” (*idem*, 2003).

Cabe, portanto, à comunidade, à escola, gestores/as públicos/as e professores/as, buscarem a superação e formas de lidar com os efeitos das desigualdades, torná-las reconhecidas por todos os atores e atrizes envolvidos/as no processo de educação no Brasil, num movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, alinha-se à formação de pedagogos/as (como contribuição do campo do ensino de História) a urgência de comprometer-se com a história local e seus sujeitos, jovens, trabalhadores e em sua maioria negros/as e pobres e como estes se apresentam e integram a comunidade. Assim, educadores/as compreenderão melhor como os diferentes sujeitos individuais e coletivos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros; como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, pg. 77).

Baseado nestes referenciais busca-se com esta pesquisa, para além de trazer esta perspectiva panorâmica da fusão que envolve a educação para as relações raciais como parte dos direitos humanos, uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial através da compreensão, divulgação e trabalho educativo que destaca a

importância da cultura negra e suas múltiplas formas de singularizar a história de uma cidade, no caso, São Sebastião-DF.

Assim, feito esse breve arrazoado sobre a construção das identidades através das relações raciais, sociais, culturais, políticas e econômicas presentes na comunidade e nas abordagens do ensino de História, traremos no capítulo II - Notas sobre o percurso metodológico, algumas considerações sobre o sentido e a formação de São Sebastião, inserida em um contexto histórico peculiar, onde os sujeitos que nela vivem e constroem(-se) cotidianamente a comunidade.

CAPITULO II – NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo pretende descrever o campo onde a pesquisa foi desenvolvida, a abordagem e instrumentos utilizados para coletar os dados, assim como a técnica e o referencial utilizado para a análise dos dados, aliando, dessa forma, teoria e prática no campo da pesquisa-ação, relacionando (como proposto no currículo da FE-UnB) estudo, pesquisa e extensão.

Antes de apresentar os procedimentos da pesquisa, faz-se necessário apresentar, mesmo que brevemente, o lugar onde desenvolvemos a pesquisa: a cidade de São Sebastião-DF. Pois, de acordo com Bittencourt (2011) “cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções”.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2011, p. 172).

Parte dessa pesquisa sobre São Sebastião foi realizada no 2º semestre de 2013, na disciplina “Educação em Geografia”, ministrada pela Profª. Drª Maria Lídia Bueno Fernandes. Agradeço aos/às colegas que integraram o germe desta ideia: Alana Souza Luz, Ana Caroline do Bu Farias, Stéfanny de Souza, Thais Amanda, Aline Avellar, Anne Rangel, Bianca, Luciane Rocha, Lucilaine Lêla e Yan. A partir de “Estudo do meio” elaborado em grupo elaboramos o projeto de pesquisa intitulado “O movimento Cultural Supernova em São Sebastião-DF como contrarracionalidade”. A colaboração do grupo e a supervisão à época, da Prfª Maria Lídia e da Prfª Renísia Garcia (já que as disciplinas foram concomitantes), contribuiu para trazer conceitos importantes presentes no Ensino de Geografia e de História.

Com esses dados e inúmeros outros coletados na sequência da pesquisa, adquirimos mais elementos que nos ajudam a responder as questões

suscitadas. Este trabalho ganhou amplitude e serviu de base para que possamos apresentar um breve histórico da cidade e dados sobre a população.

Neste capítulo, apresentamos também os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, a forma de abordagem inspirada no materialismo histórico-dialético, algumas ponderações sobre análises quantitativas e qualitativas e a observação participante, categoria típica da análise qualitativa utilizada nesta pesquisa.

2.1. Contexto Histórico-Geográfico de São Sebastião-DF

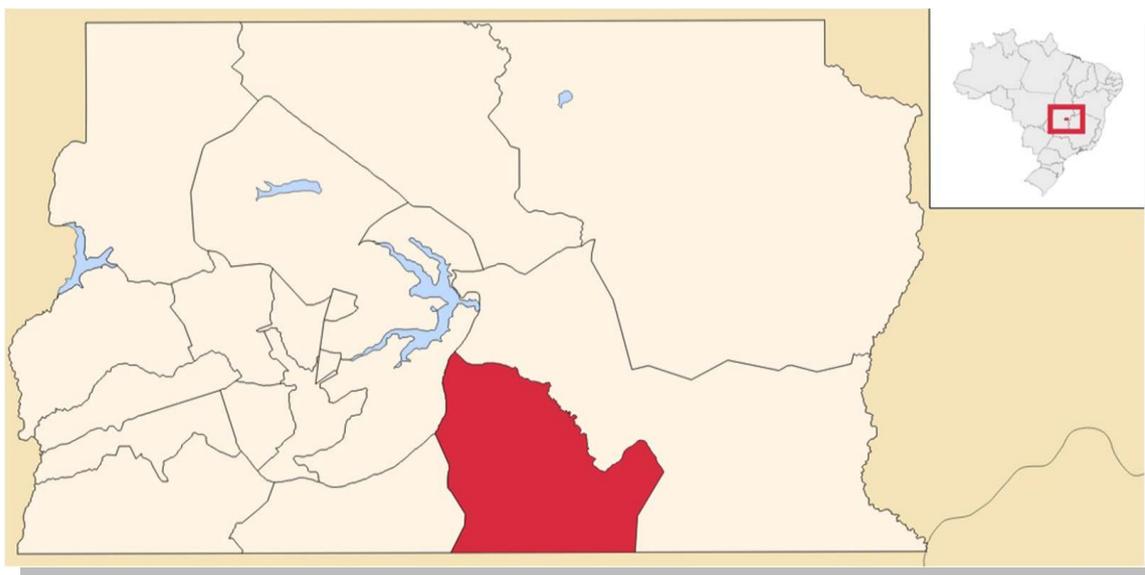


Imagem 1 – Mapa do Distrito Federal. São Sebastião em destaque.
 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Sebasti%C3%A3o

A História de São Sebastião remonta aos tempos do Brasil colônia e está estrita e diretamente relacionada à História de Brasília, assim, abordaremos aspectos da história da construção de Brasília a fim de melhor compreender a formação dessa Região administrativa em evidência, sem desconsiderar as suas particularidades históricas, pois como sugere Leite & Garcia-Filice (2015),

A configuração espacial do DF é peculiar, e expressa uma diversidade de territórios que apresentam, também, particularidades no tocante à sua própria história, que é substancialmente diversa da História de Brasília, a capital federal; a despeito de terem relações estritas e diretas com a mesma [...] As cidades possuem histórias e demandas

próprias. E, são estas peculiaridades, a depender de onde se está ministrando aulas de História e Geografia, que revelam um mundo que se descortina, inclusive, no conflito com a centralidade delegada à Brasília (LEITE & GARCIA FILICE, 2015).

Em meados do século XVI começava-se a desbravar o Brasil a procura de mais riquezas e ampliação das fronteiras do domínio português. A coroa portuguesa incentivou as “entradas” que tinham como objetivos a exploração do território e a captura de mão de obra escrava indígena e africana para o trabalho forçado na mineração e exploração, sobretudo do ouro e outras pedrarias preciosas. No século XVIII Marquês de Pombal já demonstrava a intenção de transferir a Capital do Brasil para o interior como “sede do Governo da colônia e do próprio Reino de Portugal” (SEABRA JR, 2012, p.21).

As “Bandeiras”, expedições empreendidas à época do Brasil colônia, também foram importantes nesse processo de desbravamento e interiorização. Eram iniciativas particulares de homens que com recursos próprios buscavam obtenção de lucro, divididas em três tipos: apresador (para captura de índios para serem vendidos como escravizados), prospector (voltado para a busca de pedras ou metais preciosos) e sertanismo de contrato (para combater índios e negros refugiados em quilombos) (SEABRA JR, 2012, p.21).

A ideia de interiorização da capital, levando o desenvolvimento para o interior vai persistir até o século XIX, quando é finalmente oficializada através de uma determinação constitucional, que em 1892 criou a Comissão exploradora do Planalto Central do Brasil, chefiada pelo astrônomo Luis Cruls (1848 – 1908). Essa comissão, mais conhecida como Missão Cruls, tinha o objetivo de estudar e analisar o melhor sítio onde se pudesse construir a futura capital. Ao fim da expedição, é produzido um dossiê conhecido como Relatório Cruls.

Por ser rica em ouro e pedrarias preciosas e por causa das doações de extensas faixas de terra para pecuária e agricultura, colaborou para que na região dos sertões goianos se fixasse inúmeros vilarejos, fato que contribuiu para o povoamento do interior do Brasil, conseqüentemente no Centro-Oeste.

“Em 1953, o então presidente Getúlio Vargas assina o decreto N° 32976, criando a comissão de localização da nova Capital Federal presidida pelo

general Aguinaldo Caiado de Castro.” (ibidem, 2012, p.22). Mas em 24 de agosto de 1954, antes de se concluir o relatório Belcher (Relatório técnico sobre a nova Capital Federal da República), o Presidente Getúlio Vargas cometeu suicídio. O vice-presidente, Café Filho, assumiu e nomeou José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque como substituto do general Aguinaldo que reorganizou a comissão de planejamento e mudança da capital. Em 15 de abril de 1955, Pessoa optou por um lugar a 25 km de Planaltina-GO e definiu uma área de aproximadamente 5.780 km² como o perímetro do Distrito Federal. É atribuído ao marechal José Pessoa a escolha do lugar exato onde começaria a se erguer Brasília e a ordem de fincar a cruz de madeira no ponto mais alto, onde hoje é a praça do cruzeiro.

Em 1956, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, estabeleceu a construção de Brasília como meta síntese do seu plano de metas. Em 1957 a Novacap (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil), empresa de caráter público, foi incumbida de planejar e executar a construção da capital federal na região delimitada pelo marechal José Pessoa. E após um concurso público que selecionaria o plano-piloto de Brasília, uma comissão julgadora escolheu o projeto urbanístico do arquiteto Lúcio Costa. Brasília, então, começa a ser construída a partir dos projetos de Lucio Costa e Oscar Niemeyer e é “fundada no mesmo dia e mês em que se lembra da execução de Joaquim da Silva Xavier, líder da Inconfidência Mineira, e a fundação de Roma” (SEABRA JR, 2012, p.25).

Para erguer Brasília, trabalhadores, operários vindos das diversas regiões do Brasil, sobretudo Norte e Nordeste, passaram a ocupar as terras que ficavam nos arredores da cidade e construíam suas casas. São Sebastião foi uma dessas cidades, que se ergueu a partir da produção dos tijolos que erguiam a capital federal.

Durante a construção de Brasília na década de 1950, instalaram-se nas terras da Fazenda Papuda diversas olarias que forneciam os tijolos para a construção de Brasília. Inaugurada a nova Capital, seus moradores permaneceram como arrendatários, pois a área tornou-se uma agrovila. Porém, ao fim dos contratos de arrendamento junto à fundação zoobotânica, as olarias foram obrigadas a paralisar as atividades, desamparando as famílias

dos oleiros que aqui iniciavam seus negócios. Muitos foram embora, outros tantos entraram em processo de falência. Este é um exemplo da forma imbricada em que o centro, no caso Brasília, contribui para o “boom” populacional e conseqüentemente para as condições precárias das periferias.

A cidade das olarias ou a cidade da argila, nasceu de forma diferenciada em comparação às demais cidades satélites, como eram chamadas inicialmente as RAs (Samambaia, Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Ceilândia, por exemplo), que tinham os processos de assentamento conduzidos pelo poder público.

Na década de 60, houve um processo de divisão e venda irregular das terras antes arrendadas, atraindo compradores pelo preço baixo e facilidade em fazer negócio, já que o poder público pouco, ou de forma nenhuma, fiscalizava essa comercialização irregular de terras.

Assim durante a década de 1970 o núcleo urbano (conhecido como conglomerado Urbano da Papuda, ou simplesmente, Papuda), “foi se formando ao longo do córrego da Mata Grande e do Ribeirão Santo Antônio da Papuda” (ibidem, 2012, p.46) de maneira desordenada e acelerada. Os novos e inúmeros moradores que aqui se instalaram, ávidos por fugir dos caros alugueis e realizar o sonho da casa própria, pouco se importaram com as delimitações e o planejamento urbano.

Porém a realidade se apresentava de maneira dura para esses tantos sujeitos. Maria do Zé Grilo, uma das primeiras moradoras de São Sebastião, nos conta suas impressões sobre os anos em que São Sebastião começava a se constituir como cidade, relata como se deu a sua chegada em meados da década de 1950, os anos que sofreu como escrava branca e a chegada dos primeiros moradores dessa região. Transcrevemos um trecho de entrevista cedida em 2015 à Web TV, S2News:

Escrava branca é a mesma coisa de escravo preto. A pessoa pega a gente para criar, como aconteceu comigo, me deram eu pra essa mulher (que eu perdi meu pai) e a minha mãe sem condições me deu eu pra essa mulher e eu fiquei lá dos 7 até sair os 18. Se meu irmão não me busca [...] Faziam a gente fazer serviço de carregar lenha, fazer comida no fogão de lenha, preparar o arroz, tirar casca do arroz, tirar casca do café, torrar o café, puxar água no *sari* pra lavar roupa[...] comida era

se sobrasse [...] Eu não tive escola. A minha revolta é essa! [...] Vim de [Formosa] a cavalo [...] justamente pra trabalhar nas olarias, na cozinha das olarias... Meu falecido esposo já estava quando eu cheguei. Ele veio de Belo Horizonte pra também trabalhar aí. Porque veio muita gente. Veio muita gente de fora, veio muita gente, muita gente morreu, muita gente perdeu seus maridos, porque aquela correria toda de a cavalo, de caminhão, de bicicleta, de pé, que chegava, o povo, e acampava em barraco de palha. Lá onde a gente cozinha mesmo era um rancho de palha, fogão de lenha, não tinha conforto, não tinha luz. Lamparina, tinha luz não. [...] mas demorou muita pra começar a cidade, como foi começado Bandeirante, o presídio ali, Plano Piloto... A gente ia fazer compra de caminhão, não tinha outra coisa, não tinha ônibus, não tinha transporte... Morria uma pessoa a gente tinha que levar pra Luziânia, Formosa ou Planaltina (Maria do Zé Grilo, 2015).

Em meados da década de 1980, eclodiram forças contrárias ao crescimento da cidade e à permanência dos moradores. Segmentos da sociedade se uniram em prol da recuperação e preservação da APA do São Bartolomeu e setores governamentais apresentaram estudos e projeto de construção de uma barragem (alternativa para o abastecimento de água potável para o DF) que inundaria todo o vale da então Agrovila de São Sebastião.

Estes córregos (Mata Grande e Ribeirão da Papuda) possuem grande volume de água, através de muitas nascentes vindas das encostas dos morros e por ter um grande potencial hídrico, a atual área urbana seria nos projetos futuros da CAESB, uma formação de um lago no rio São Bartolomeu para garantia de abastecimento de água no Distrito Federal (CODEPLAN, 2007).

Porém, não obstante estas resistências, os primeiros moradores se organizaram em torno da liderança de Antônia Telles de Melo, Josino Alves de Castro e Sebastião Rodrigues de Azevedo, entre outros, conseguindo a aprovação da Lei nº 204 de 13/12/1991, conhecida como Lei da Fixação, e passaram a reivindicar maior atenção do Governo para as pessoas que ali estavam começando suas vidas.

Até 1997, o crescimento demográfico de São Sebastião era o menor, se comparado às demais regiões do DF.

Os preços das terras, os aluguéis baratos e o programa habitacional de doação de lotes, ocorridos nos períodos do Governo de Joaquim Roriz (1988 a 1990, 1991 a 1994, 1999 a 2002 e 2003 a 2006), contribuíram para o aumento deste fluxo migratório [...] Incitando o crescimento populacional de São Sebastião (ibidem, 2012, p.47).

“A então Agrovila São Sebastião passa a ser a Região Administrativa nº XIV – Cidade de São Sebastião em 25 de junho de 1993 com a Lei 167/93. Essa data ficou como sendo a do seu aniversário.” (CODEPLAN, 2007). Fato que inviabilizou a construção da barragem que inundaria a região e expulsaria os moradores.

São Sebastião é privilegiada pela sua localização, marcada pela beleza de elevações de vales com terrenos ondulados. Situa-se na região sula da área de Proteção Ambiental – APA do Rio São Bartolomeu, a 23 km do Plano Piloto, demarcados 690,74 da poligonal Região Administrativa e 383,71 km² de malha urbana, definidos pelo decreto nº 16.571 de 26 de Junho de 1995 (CODEPLAN, 2007).

Assim, em função da demanda criada com a construção de Brasília, a produção das olarias crescia vertiginosamente e conseqüentemente ampliava-se o número de moradores, surgindo então a necessidade de uma escola para as crianças. A primeira escola a ser construída em São Sebastião foi a Escola Cerâmica da Benção, cujas primeiras professoras eram provenientes do Núcleo Bandeirante e ficavam hospedadas na casa de moradores.



Imagem 2 – Foto da Avenida São Sebastião
Fonte: http://www.blogmorroazul.com.br/2012_09_01_archive.html

Nesta visão panorâmica, notam-se aspectos importantes da História local, mas vale ainda verificar se numa escola de ensino fundamental de São Sebastião esses e outros aspectos da História Local e nacional são abordados e de que forma. Mas antes de darmos continuidade aos relatos das observações em sala, outro dado se faz necessário apresentar: o perfil socioeconômico e cultural da população de São Sebastião.

2.2. Perfil socioeconômico e cultural da população

Outro dado importante é o perfil da comunidade. A população de São Sebastião está estimada, de acordo com o último levantamento feito pela Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN), em quase 100 mil habitantes sendo 51% de mulheres e 49% de homens. Desse total, 25,45% (10.500) são crianças de até 10 anos. Na faixa dos 20 a 30 anos, encontra-se 20% da população e acima de 60 anos encontra-se apenas 3% da população. A média de moradores por domicílio é: 3,8.

Os dados revelam uma concentração predominantemente jovem e negra, onde 47% (42.000 pessoas) da população têm menos de 20 anos de idade. Das Regiões Administrativas (RAs), São Sebastião está entre as que apresentam os maiores percentuais de negros em sua população com (71%), sendo que 63,11% declaram ser de cor parda/mulata, e 8,30% declaram-se de cor preta, ou seja, 71,41% são negros/as.

Quadro 4 - População segundo a cor declarada – São Sebastião

Cor ou Raça	Nº	%
Branca	27.954	28,53
Preta	8.128	8,30
Amarela	55	0,06
Parda/Mulata	61.840	63,11
Indígena	-	-
Não sabe	-	-
Total	97.977	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - São Sebastião - PDAD 2013

Em estudo realizado pela Codeplan em 2014, apresenta-se dados acerca da população negra por região administrativa que foram extraídos do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Verificamos uma pequena alteração nos números em relação aos dados apresentados em 2013, porém São Sebastião ainda se destaca quanto o elevado percentual da população negra, com 69,5% dos que se autodeclaram negros/as.

Quadro 5 - Número e percentual de pessoas na população, por raça/cor, segundo a Região Administrativa - Distrito Federal, 2010.

Região Administrativa	Não Negro		Negro		Total	
	N	%	N	%	N	%
Águas Claras	57.942	56,8	44.129	43,2	102.071	100,0
Brasília	144.252	69,2	64.126	30,8	208.378	100,0
Brazlândia	20.734	36,0	36.801	64,0	57.535	100,0
Candangolândia	6.530	41,0	9.394	59,0	15.924	100,0
Ceilândia	146.921	36,5	255.800	63,5	402.721	100,0
Cruzeiro	16.963	54,1	14.415	45,9	31.378	100,0
Fercal	2.450	28,2	6.226	71,8	8.676	100,0
Gama	54.376	40,1	81.318	59,9	135.694	100,0
Guará	56.429	52,6	50.797	47,4	107.226	100,0
Itapoã	16.333	31,7	35.168	68,3	51.501	100,0
Jardim Botânico	15.461	66,9	7.663	33,1	23.124	100,0
Lago Norte	23.550	71,6	9.337	28,4	32.887	100,0
Lago Sul	23.501	79,9	5.909	20,1	29.410	100,0
Núcleo Bandeirante	11.839	51,9	10.971	48,1	22.810	100,0
Paranoá	14.922	32,2	31.419	67,8	46.341	100,0
Park Way	13.400	63,9	7.555	36,1	20.955	100,0
Planaltina	56.681	33,1	114.523	66,9	171.204	100,0
Recanto das Emas	40.211	32,8	82.381	67,2	122.592	100,0
Riacho Fundo	16.561	46,6	18.984	53,4	35.545	100,0
Riacho Fundo II	12.363	34,0	23.946	66,0	36.309	100,0
Samambaia	70.655	35,4	128.845	64,6	199.500	100,0
Santa Maria	40.219	33,9	78.543	66,1	118.762	100,0
São Sebastião	25.846	30,5	58.922	69,5	84.768	100,0
SCIA/estrutural	6.793	22,4	23.595	77,6	30.388	100,0
SIA	886	35,6	1.601	64,4	2.487	100,0
Sobradinho	26.289	43,7	33.920	56,3	60.209	100,0
Sobradinho II	38.804	43,3	50.913	56,7	89.717	100,0
Sudoeste/Octogonal	36.924	74,3	12.772	25,7	49.696	100,0
Taguatinga	93.277	46,7	106.393	53,3	199.670	100,0
Varjão	2.673	30,7	6.043	69,3	8.716	100,0
Vicente Pires	31.863	50,4	31.323	49,6	63.186	100,0
Distrito Federal	1.125.648	43,8	1.443.732	56,2	2.569.380	100,0

Fonte: Codeplan – A população negra no Distrito Federal - Censo demográfico - 2010

É importante salientar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o termo negros/as para englobar pretos e pardos. Garcia Filice (2007) explica: “[...] É possível ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agregar pretos e pardos na categoria negros. Seja pardo ou preto, pertencem à raça negra” (GARCIA-FILICE, 2007, p.31). Não numa perspectiva biológica, mas sócio-histórica, ou seja, que age no real. Prevalece

nas terminologias uma resistência em se declarar negro e também ainda são poucas as pesquisas voltadas para a questão racial.

Para entender um pouco mais sobre a história e a formação de São Sebastião verifica-se que mais da metade da população é constituída por imigrantes (58,02%). Deste total, 61,07% são naturais do Nordeste (21,26% da Bahia e 14,49% do Piauí). Dada esta característica, a História de São Sebastião perpassa pela História desses lugares. Quando analisado o ano de chegada ao Distrito Federal, percebe-se que a maior migração ocorreu entre 1991 e 2000 (33,52%), na época do governo Roriz. Dos fatores que motivaram a migração, destaca-se a procura por trabalho.”

Uma curiosidade se destaca segundo a religião declarada: não constam nos dados ninguém que se declare praticante de religião de origem Afro.

Interessa-nos bastante nesse estudo o elevado percentual daqueles que não estudam (67,66%) e os baixos índices de escolaridade, sendo 40,43% os que declaram ter nível fundamental incompleto, e apenas 19,11% os que têm ensino médio completo. Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, mestrado e doutorado somam 5,99%.

Quadro 6 - População segundo a condição de estudo - São Sebastião

Condição de Estudo	Nº	%
Não estuda	66.288	67,66
Escola Pública	26.581	27,13
Escola Particular	5.108	5,21
Não sabe	-	-
Total	97.977	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - São Sebastião - PDAD 2013

Em comparação com outras RAs vemos que São Sebastião aparece entre as regiões que apresentam elevado índice de baixa escolaridade entre pessoas negras. Todavia as disparidades por raça/cor ficam mais evidentes a partir da faixa etária que vai dos 25 a 59 anos, maior grupo da população, em que se concentra a força de trabalho. São Sebastião está entre as RAs que apresentam proporções acima de 5% de negros não alfabetizados.

Quadro 7 - Percentual de pessoas do sexo masculino, não alfabetizadas na população negra e não negra, por faixa etária, segundo a Região Administrativa – Distrito Federal, 2010

Região Administrativa	15 a 19		20 a 24		25 a 59		60 e mais	
	Não Negro	Negro						
Águas Claras	0,3	0,5	0,4	1,1	0,5	1,6	2,2	4,9
Brasília	0,3	0,5	0,2	0,2	0,3	0,8	0,4	1,7
Brazlândia	1,5	1,4	1,5	1,8	4,9	6,8	18,0	25,7
Candangolândia	0,8	0,8	0,9	0,6	1,6	2,1	7,1	13,8
Ceilândia	1,3	1,2	1,2	1,2	3,1	4,2	16,4	20,5
Cruzeiro	0,3	0,7	0,4	0,1	0,5	0,9	0,6	2,3
Fercal	1,0	2,6	1,8	1,4	6,4	9,6	36,1	41,5
Gama	0,6	0,9	0,7	0,8	2,2	3,3	10,4	16,0
Guará	0,6	0,4	0,4	0,6	0,6	1,2	1,7	4,0
Itapoã	1,7	1,9	3,1	2,2	7,5	10,0	21,9	33,6
Jardim Botânico	0,5	0,6	0,9	0,5	0,6	2,5	0,8	2,4
Lago Norte	0,2	0,9	0,8	2,0	0,6	3,2	0,9	5,7
Lago Sul	0,7	0,5	0,8	1,2	0,5	1,7	0,2	1,4
Núcleo Bandeirante	0,5	0,4	0,2	0,7	1,0	1,7	4,2	5,6
Paranoá	1,0	0,8	1,6	1,5	6,2	7,4	31,7	35,9
Park Way	0,4	1,7	0,4	1,3	1,1	5,0	2,7	7,5
Planaltina	1,2	1,3	1,3	1,5	5,1	7,0	19,9	28,6
Recanto das Emas	0,8	0,8	0,9	1,5	4,5	5,3	23,4	26,4
Riacho Fundo	0,3	0,2	0,9	0,4	1,1	2,5	4,4	9,0
Riacho Fundo II	1,0	1,0	1,0	0,8	2,5	3,3	14,8	20,5
Samambaia	0,6	1,3	1,1	1,5	3,8	4,7	17,7	22,6
Santa Maria	1,0	0,7	1,1	0,7	3,3	4,4	19,3	23,9
São Sebastião	1,6	1,1	2,6	2,9	4,7	7,0	15,2	31,4
SCIA/ Estrutural	1,8	1,8	2,1	3,2	6,8	10,9	19,6	30,0
SIA	0,0	0,0	3,4	3,6	2,1	5,8	37,5	23,1
Sobradinho	0,4	0,5	0,4	1,2	1,5	2,7	6,5	10,7
Sobradinho II	0,9	0,6	0,8	0,9	2,1	4,4	7,1	14,8
Sudoeste/Octogonal	0,5	0,3	0,4	0,7	0,1	0,7	0,1	1,0
Taguatinga	0,7	0,6	0,6	0,6	1,0	1,8	4,0	7,1
Varjão	1,8	1,3	0,0	3,6	9,7	11,5	6,1	33,8
Vicente Pires	0,2	0,6	0,5	1,1	0,9	1,8	3,3	7,4
Distrito Federal	0,8	1,0	0,9	1,3	2,1	4,2	7,0	15,9

Fonte: Codeplan – A população negra no Distrito Federal - Censo demográfico - 2010

Não é de se estranhar, a partir desses dados, que 93,16% da população declara que não frequenta museu, cinema, teatro ou biblioteca e que a grande maioria não tenha hábito de leitura, não pratique esportes, frequente parques ou jardins, mesmo existindo em São Sebastião o Parque ambiental do Bosque, lugar onde acontece uma vez por mês um evento ambiental-cultural chamado Domingo no Parque, realizado pelo Movimento Cultural Supernova, entidade sem fins lucrativos que desenvolve projetos socioculturais na cidade. De acordo com seu PPP, o Supernova é composto:

Por sujeitos políticos envolvidos na luta para criar laços de sobrevivência, condições de emancipação do pensamento,

construir uma nova identidade cultural e protagonizar outras histórias, o Supernova procura através dos saraus, da poesia e da música (alicerces desse movimento) fazer verdadeira e viva a nossa cultura brasileira, o reconhecimento da diversidade cultural, da pluralidade étnico-racial e acontecimentos solidários, numa perspectiva contra hegemônica, de superação das desigualdades sociais e opressão (PEREIRA, 2014).

Além do Movimento Cultural Supernova, o cenário cultural da cidade é composto por vários outros grupos, coletivos, entidades, entes e agentes culturais que desenvolvem os mais diversos projetos na área cultural. Entre esses destacam-se a Associação Ludocriarte, que desde 2005 desenvolve projetos socioeducativos ligados, direta e indiretamente, ao resgate do aspecto lúdico, artístico e cultural no processo educativo e formativo da criança, e também o Instituto Cultural Congo Nya (ICCN), entidade que desenvolve projetos nas áreas de educação, artes e esporte e atua na luta pelo resgate e valorização da cultura africana.

De acordo com estudo realizado pela CODEPLAN em 2014 que analisou a população negra do DF por Região Administrativa, encontramos que:

A falta de informações administrativas e institucionais que contemplem o recorte de raça/cor impede o aprofundamento de diversos debates, em especial quanto à territorialidade. Não há padronização dos dados por regiões administrativas, principalmente aqueles advindos de fontes nacionais oficiais, que, no máximo, seguem a distribuição geográfica feita pelo IBGE, que considera apenas a existência de 19 regiões censitárias [num universo de 31] (CODEPLAN, 2014).

Nesse sentido há certa urgência na coleta de dados que venham a auxiliar na produção de pesquisas e formulação de políticas públicas que interfiram efetivamente na correção das desigualdades sociais e promoção da igualdade de oportunidades e garantia de direitos para as populações negras.

2.3. Percurso teórico-metodológico

Feita esta apresentação do campo, passemos aos procedimentos teórico-metodológicos e a apresentação da presente pesquisa, de caráter qualitativo e que busca romper com o modelo linear de análise da realidade. A

forma de abordagem utilizada nessa pesquisa é a sócio-histórica ou materialista dialética. Para Triviños (1987) uma das ideias básicas do materialismo histórico é que enquanto ciência filosófica “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Durante muito tempo a pesquisa foi caracterizada através de análises quantitativas inseridas numa dimensão positivista da explicação dos fenômenos sociais, que aplicava ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais. Mas o avanço das ideias em meados da década de 1960 facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real e ampliaram-se as tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, este que é um fenômeno social.

Lofland (LOFLAND apud TRIVIÑOS, 1987) assinalou traços peculiares aos “fenômenos sociais”. Para este autor todo fenômeno social estaria constituído por atos, atividades, significados, participação, relação, situações e compreender quais são as características, variações e formas que os assumem dentro da situação educacional (ibidem, 1987, p.127), passou assim a ser o eixo das abordagens qualitativas.

Para Triviños (1987) toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa. A falsa dicotomia “quali-quantum” fez com que alguns rejeitassem a medida e outros expressassem o enfoque qualitativo como exercício especulativo sem valor para ciência.

Diante disto, assume-se que a pesquisa qualitativa segue um movimento totalmente diferente dos manejados pelo positivismo, voltada a alcançar produtos com validade científica. Como a descrição dos fenômenos está impregnada dos significados que o ambiente lhes outorga (idem, 1987, p.128) e como a pesquisa busca, através da análise qualitativa “captar não só a aparência, mas a essência” do fenômeno educacional de uma escola pública em São Sebastião - especificamente no ensino de História - e neste, como se dá a ERER e se é adequado analisá-la como fenômeno social, busca-se explicitar esses significados em um “processo dialético indutivo-dedutivo” (idem, 1987, p.130) para compreender as causas, a origem, as relações, as

mudanças e tentar entender as consequências que as práticas escolares têm para a coletividade em questão.

Embasado no materialismo Histórico dialético, uma das técnicas da pesquisa qualitativa, está a “observação participante”, que neste estudo se deu na observação e docência dos conteúdos voltados para o Ensino de História e em específico sobre a questão racial. De acordo com Minayo (2007), a observação participante permite ao observador ficar em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa; e a coleta de informações através de anotações e de “análise documental” ou análise de conteúdo, que segundo Marconi & Lakatos (2011) permite analisar conteúdos de livros, revistas, documentos, entre outros.

Para analisar o Projeto Político Pedagógico, o Livro didático e o resultado das intervenções em sala de aula, utilizamos o método indutivo, pois este permite, por meio da observação, análise e relação, induzir uma verdade geral. O método indutivo é o mais apropriado para se fazer análise de documentos por se tratar de uma análise amostral que não deixa de ter validade, pois se trata de um método científico que busca objetividade e pode ser verificado. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que permite, por intermédio da categorização, sistematizar as ideias, quantificar os dados e comparar os resultados.

Assim os procedimentos e instrumentos para coleta e análise de dados/materiais são:

- a) Elaboração do roteiro de observação (Anexo I)
- b) Observação participante
- c) Intervenção em sala de aula
- d) Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)
- e) Anotações de campo
- f) Análise do livro didático de história para identificar as representações do negro no mesmo.
- g) Observação da prática pedagógica (Anexo II)

Realizamos a pesquisa de campo, numa Escola Classe² localizada em São Sebastião-DF, para analisar se estão presentes aspectos da História local da cidade nas abordagens feitas no ensino de História aplicado em sala de aula, que levem em consideração a singularidade da cidade de maioria negra, jovem e classe trabalhadora de baixa renda e que contemplem o artigo 26-A da LDBEN contido na Lei nº 9.639/2003.

A observação participante com duração de 90 horas, no período de 30 de abril a 11 de julho, se deu em 4 turmas do 5º ano, sendo a intervenção pedagógica apenas no 5º ano “A”. Devido ao fato das aulas de história acontecer somente em um único dia durante a semana, foram ministradas pelo professor estagiário apenas três aulas de História, as quais foram essenciais para capturar as impressões e reações dos alunos e alunas, bem como para propor ações de implementação da EREER. Assim, foi elaborado roteiro de observação, sendo os planos de aula, as falas e ações acerca dos conteúdos ministrados, a prática da professora, a postura e avaliação dos estudantes e os demais dados, devidamente coletados e registrados em relatórios.

No capítulo a seguir apresentamos os Resultados e Análises. No primeiro momento averiguamos as percepções dos sujeitos através da observação participante no que tange a prática do ensino de História. No segundo momento analisamos os produtos produzidos pelo meio, fazendo análises do Projeto Político Pedagógico, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da Lei 10.639, do Livro didático de História e, ao final, buscou-se refletir teoricamente diante dos resultados alcançados no primeiro e segundo momento fazendo as conexões necessárias entre os resultados obtidos em ambas.

³ O modelo de Escola Classe, idealizado por Anísio Teixeira e outros intelectuais, foi posto em prática em Brasília a partir de forte influência das ideias do norte americano Jonh Dewey, que compartilhava da concepção de uma educação integral.

CAPITULO III – RESULTADOS E ANÁLISES: REFLEXÕES ACERCA DAS FRAGILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

Este capítulo visa apresentar os resultados complexos e a articulação entre as diferentes etapas que considerando a Lei nº 10.639/2003, as diretrizes curriculares para a EREB, o PNLD, a análise do livro didático e sua aplicação em sala de aula, bem como as alternativas pedagógicas do professor diante das limitações impostas, à luz do referencial teórico mencionado.

Face às particularidades da Lei nº 10.639/2003, onde se expressa que “os conteúdos relativos à História e Cultura afro-brasileira e africana devem ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003), optamos por observar e analisar a prática pedagógica dos professores e professoras que ministram o ensino de história na escola, para em seguida aplicar aulas nesse viés.

3.1. Observação e prática pedagógica em sala de aula

A observação participante se deu em 4 turmas de 5º ano (“A”, “B”, “C” e “D”) onde acompanhamos o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de história, sendo o 5º ano “A” observada durante o ensino de outras disciplinas. Nessa turma foram realizadas também intervenções pedagógicas, sendo ministradas três aulas de história em conformidade com a proposta metodológica. As intervenções pedagógicas estão vinculadas às atividades de estágio³ supervisionado, obrigatório aos estudantes de graduação em Pedagogia da UnB, projeto IV, fase II, e que visa articular teoria e prática. De acordo com o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia:

Esse processo implica na articulação teoria-prática, na perspectiva da contextualização do processo de ação-reflexão-ação, envolvendo o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível, de uma postura de pesquisador da sua prática e de uma intervenção educativa visando a

³ Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

formação, transformação e crescimento de educadores e educandos (Projeto Acadêmico, 2002 p. 01).

Ao chegar à escola o pesquisador procurou a direção e apresentou-se como estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) em fase de estágio supervisionado e expôs sua proposta de trabalho, que tinha como finalidade a realização de uma pesquisa-ação, exigida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) acerca do ensino de História e da EREER.

A diretora solicitou que o pesquisador voltasse no dia seguinte, pois ela conversaria com os/as professores/as para saber se algum deles aceitaria um estagiário durante as aulas. No dia seguinte a vice-diretora informou que a professora do 5º ano “A” aceitou receber o professor-estagiário em sala. Assim, este pode iniciar as observações.

Quanto à intervenção pedagógica, esta se deu por meio da prática docente. O professor-estagiário elaborou e aplicou 3 (três) aulas acerca dos conteúdos da História do Brasil alicerçadas na tríade: Ensino de História, identidade e cidadania, ministradas em dias diferentes ao longo de três semanas, abordando os seguintes temas: “Quem faz a história?”, “A população negra no Brasil” e “O herói Zumbi dos Palmares”.

A carga horária para as aulas de história é bastante reduzida, sendo apenas uma aula de 50 minutos de duração, por semana, o que dificulta o cumprimento de uma grade curricular consideravelmente extensa e que consiga abordar os conteúdos sugeridos para essa fase do ensino. Assim, o professor-estagiário solicitou à professora regente utilizar o tempo destinado à aula de artes para complementar a aplicação das aulas que elaborou. Dessa forma, cada aula durou uma hora e quarenta minutos.

Feita esta breve apresentação, passamos ao relato do cotidiano escolar observado, para em seguida apresentar como se deu a intervenção pedagógica e finalmente tecer as considerações percepções da observação participante.

No 5º ano “A”

Esta turma é composta por 24 crianças, 07 meninas e 17 meninos. Desse total, 10 crianças se autodeclararam pardos, 02 se declaram negros, 07 não souberam ou não quiseram responder e 05 se declaram brancas. A sala de

aula era composta por carteiras dispostas em fileiras voltadas para a lousa e para a mesa da professora, um quadro de avisos, um painel com desenhos feitos pelas crianças, uma bancada que ficava ao fundo da sala usada como armário.

No primeiro dia de aula, antes de entrarmos em sala, a professora falou um pouco sobre a turma:

Não é uma turma fácil. Há um aluno que tem sintomas de hiperatividade. Por causa dele essa turma é reduzida. Nos momentos que ele 'surta' fica impossível mantê-lo na sala. Já fizemos reunião com os pais e melhorou pouca coisa. (Professora Regente).

Na primeira aula de História, o assunto abordado foi "Capitanias Hereditárias" e aspectos do Brasil-colônia. A professora distribuiu uma cópia A4 com uma imagem mapa das capitanias e solicitou aos alunos que copiassem o nome de cada uma das divisões. A professora chamou a atenção da turma, pois as crianças estavam escrevendo errado o nome das capitanias, mesmo ela escrevendo todos os nomes na lousa da maneira correta. Na sequência listou o nome de cada um dos donatários. A professora fez isso lendo o Manual do professor do livro didático. Utilizou para exemplificar o formato hereditário e o modo de governo da Inglaterra. A professora escreveu dois tópicos na lousa e depois de copiarem, as crianças fizeram a leitura do livro.

Observamos que na explicação sobre como era a educação de meninos e meninas durante o período em questão não foi citado nada sobre a educação de meninos e meninas negras e não negras.

A metodologia que a professora usou foi a de leitura em voz alta. A cada parágrafo ela fazia suas considerações. Ressaltou a diferença da casa grande para senzala e falou que a história de Zumbi é interessante e seria abordada na próxima aula.

Durante o mês de junho a escola realizou algumas atividades voltadas para a "Copa do Mundo" que aconteceria no mês seguinte no Brasil. Em sorteio, cada turma ficou responsável por pesquisar sobre um país participante da copa de 2014 e apresentar para toda a escola o resultado dessa pesquisa. Nesse mesmo mês também aconteceu a "Semana de Educação Para a Vida",

onde a cada dia, durante uma semana, um tema era apresentado. As 8:00 os professores levavam as crianças para o pátio e um palestrante falava acerca do tema. Um dos temas abordados nessa semana foi o Patriotismo. O palestrante convidado foi o Sgto. Elpides. Ele explicou o conceito de pátria como o lugar onde nós nascemos. Falou do estigma que os militares trazem da época da ditadura e “que não devemos reclamar da polícia, nem do nosso país, isso é ser patriota”. Apresentou alguns vídeos da época da copa de 1994, vídeos do Ayrton Sena e vídeo explicativo sobre os símbolos patrióticos e a forma correta de se portar durante o Hino Nacional Brasileiro. E disse que “temos que ser tão patriotas quanto os americanos”.

Em sala de aula a professora conversou rapidamente sobre a palestra que durou exatamente uma hora. Em seguida, por uma orientação vinda da direção, falou sobre alguns sinais que apareceram em algumas carteiras. 4:20, 4/20 e 420 junto a folha da maconha. A professora leu artigo retirado da Wikipédia sobre o significado desses sinais e explicou para a turma os efeitos nocivos de se fumar maconha, que os que apoiam essa causa não estão fazendo algo bonito, que a droga maconha é só o primeiro estágio para passar para outras drogas mais perigosas, que os que querem legalizar o fazem para poder ficar fumando livremente. Incentivou os alunos a denunciarem se vissem algum colega rabiscando qualquer desses sinais.

Essas duas questões que apareceram poderiam ter sido problematizadas, mas foram simplesmente colocadas como verdades. E assim a professora continuou com a aplicação dos conteúdos dos livros didáticos.

Todos os dias as crianças têm aula de matemática e português; duas vezes por semana elas têm aula de ciências e uma vez por semana uma aula de história, uma de geografia e uma de artes.

A cada aula de história a professora pede para as crianças pegarem o livro didático, abrirem na página que ela indica e solicita que cada aluno/a leia um parágrafo. Após cada uma das leituras a professora faz comentários e perguntas, depois comenta sobre a forma de leitura das crianças (se engolem pontos e vírgulas, por exemplo). Esse método desvaloriza os conhecimentos prévios das crianças. Pois, de acordo com Bittencourt (2011) deve ser uma tarefa dos alunos localizar a página do texto de leitura ou das atividades a ser

realizadas. Essas práticas refletem o comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos.

O recreio se mostrou um momento propício para que o pesquisador pudesse interagir com os demais professores/as das turmas de 5º ano. Enquanto as crianças brincavam, os/as professores/as conversavam e tomavam café às mesas espalhadas pelo pátio. Assim, nesse momento de interação, o pesquisador conseguiu permissão para observar as aulas de história nas demais turmas de 5º ano.

A hora do recreio também permitiu ao professor-estagiário interagir com as crianças. As crianças o convidavam para jogar futebol e espirobol e ele ensinava a fazer origami e as envolvia em atividades musicais.

No 5º ano “B”

Esta é uma turma maior e mais mista, composta por 34 crianças, 16 meninas e 18 meninos. Na parede da sala há um mapa-múndi, um mapa do Brasil, um desenho do corpo humano, um painel de combinados e um painel com a atividade de arte “quem somos nós” com os desenhos das crianças.

A professora fez uma aula toda expositiva, utilizando com recurso apenas a lousa, informou que o Brasil foi descoberto em 1500 pelos portugueses, que estes eram comerciantes, navegavam buscando novas terras para comercializar mais especiarias e que ao chegar ao Brasil os portugueses saquearam nossas terras extraindo o pau Brasil: “No primeiro momento os índios ficaram ‘abestalhados’, mas depois se rebelaram”. “Os índios não eram domesticáveis, pois eram guerreiros”. A professora comentou que esses saques e a descoberta do Brasil foram necessários, para que hoje sejamos o que somos.

Para explicar sobre as capitânicas hereditárias, a professora explicou que Dom João III criou o primeiro sistema de governo no Brasil, as capitânicas hereditárias, que tinha como um dos objetivos colonizar e que apenas duas deram certo por causa dos engenhos. O governo geral foi uma sementinha do formato de governo que temos hoje.

Sobre a educação durante esse período da história a professora explicou que os jesuítas vieram no governo geral de Tomé de Sousa e foram os precursores da educação. “Naquela época só os meninos tinham direito a

educação”. Porém a professora não mencionou que nem todos os meninos tinham esse direito, por exemplo, os meninos escravizados.

Nesse ponto a professora falou sobre o sofrimento dos escravizados, a humilhação que foi para essas pessoas que foram tratadas como porcos. Falou sobre como eles foram separados de suas famílias e deixou para aula seguinte as revoluções dos negros, os quilombos e Zumbi.

O método utilizado pela professora conseguiu atrair a atenção e a participação das crianças. Quando questionada sobre o porquê de não ter usado o livro didático durante a aula a professora disse que o livro didático das crianças é muito fraco. Nota-se que, embora o tom fosse da vitimização do negro, ela descolou-se um pouco do livro, todavia sua abordagem não avançou em relação ao senso comum sobre a escravidão.

No 5º ano “C”

A turma é composta por de 29 crianças, 14 meninas e 15 meninos A sala tem menos cadeiras, o que facilita dispô-las de outras formas (não apenas em fileiras). Alguns trabalhos realizados pelas crianças foram colados nas paredes, inclusive um onde as crianças desenharam o engenho e a casa grande e outro com barcos de papel retratando o descobrimento do Brasil. A maioria dos alunos é negra. A turma é bem mista entre meninos e meninas.

O professor parece não se incomodar com a espontaneidade das crianças, chamando atenção a todo o momento para manter a ordem na sala.

A aula de história foi uma atividade com algumas perguntas sobre os índios. Uma questão foi sobre por que as crianças acham que existem poucas tribos hoje em dia. Algumas respostas dadas foram: “Porque eles (os portugueses) mataram todos”, “Porque as florestas foram sendo destruídas”, “Porque houve muitas guerras e os índios perderam”.

Ao finalizar o professor voltou ao tema Copa do Mundo e passou outras cópias com um quadro mostrando a história das copas. Os descritores dessa atividade consistiam em localizar registros explícitos.

No 5º ano “D”

A turma é composta por 31 crianças, 15 meninas e 16 meninos. Há bastantes painéis na parede da sala: mapas, corpo humano, resumos de gramática e matemática.

A aula começou com a professora falando sobre o descobrimento do Brasil, como um *feedback*. Ela vai contando e perguntando enquanto conta. Qual a primeira matéria a ser explorada? Quem fez o tratado de Tordesilhas? Por que era hereditário?

Uma das explicações e reclamações da professora é que as crianças não acompanham a leitura. Ela faz a leitura, comenta e depois faz perguntas, mas as crianças não respondem ou se confundem nas respostas.

O recurso utilizado foi a lousa, o livro didático e cópia de um texto com guia do pensamento. O tema trabalhado, seguindo a seqüência do livro didático, foi o Governo Geral.

A professora compara o governo de Duarte da Costa (1553-1558) com o governo da Presidente da República Dilma Rousseff (2010-2014). E colocou o terceiro governador-geral do Brasil colônia, Mem de Sá, como o grande gestor político do Brasil, pois o mesmo manteve-se 15 anos no poder, pacificou os índios, expulsou os franceses e fundou o Rio de Janeiro - RJ.

A dinâmica escolhida suscitou algumas questões: Por que alguns fatos não são problematizados e não dialogam com o conhecimento prévio das crianças? Por exemplo, sobre catequização dos índios, como as crianças: por que religião para os índios? Por que a igreja católica impôs essa condição aos índios? Que contribuições e que problemas a colonização trouxe para o Brasil? Como estes aspectos históricos dialogam com a situação dos indígenas hoje?

Para avaliação de história/geografia os conteúdos cobrados foram: a chegada dos portugueses ao Brasil, as capitanias hereditárias, Governo-Geral, clima, vegetação, relevo, hidrografia e nada mais.

3.1.1. Sobre as práticas e metodologias adotadas

Quanto à prática de ensino, é importante destacar que esta não é neutra, (DAMIS, 2001, p. 10), pois, de acordo com esta autora, expressa uma forma específica de homem, o seu desenvolvimento e sua adaptação para vida em sociedade. Portanto, a prática-pedagógica, no que se refere ao seu pressuposto e sua finalidade, está articulada a uma prática social, a uma formação material e política mais ampla.

Passamos, assim, para a intervenção em sala de aula, onde pudemos evidenciar melhor as reações dos alunos e alunas e suas formas de se relacionar com os conteúdos apresentados.

Assim, para estimular a interação e a discussão do grupo, o pesquisador implantou uma dinâmica de perguntas e respostas, a fim de conhecer mais das concepções prévias que as crianças têm acerca dos fatos históricos trabalhados em sala de aula. Afinal, é preciso considerar que as crianças possuem diversos outros meios de adquirir conhecimento: assistem TV, tem acesso à internet, ouvem músicas, veem filmes, escutam histórias contadas por mais velhos ou em atividades desenvolvidas em projetos sociais dos quais fazem parte (por exemplo, a Brinquedoteca Ludocriarte), leem revistas, praticam esportes, enfim, possuem toda uma experiência de vida fora da escola que lhes fornece informações que devem ser problematizadas dentro da escola.

Ao iniciar uma pesquisa histórica partimos de problemas relacionados ao nosso presente e buscamos no passado as respostas que nos permitem entender melhor o contexto no qual estamos inseridos. “Cabe ao professor possibilitar a manifestação de interesses, curiosidades e anseios em relação a questão proposta” (FONSECA, 2003, p. 112).

A primeira aula ministrada, que teve como tema: “Quem faz a História?” O objetivo traçado foi refletir sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de história e a metodologia utilizada foi a roda de conversa. Assim, pudemos colher algumas impressões, expectativas e o que as crianças mais gostam de aprender nas aulas de História e também o que elas conhecem sobre a História de São Sebastião.

Quanto às expectativas de aprendizagem, Fonseca (2003) coloca que estas muitas vezes extrapolam o conhecimento prévio do professor, do material didático ou das fontes que ele tem em mãos. Dessa forma, a autora coloca que “o processo de aprendizagem e de construção do saber, de fato, é uma ação coletiva, envolvendo professor e alunos em sua construção, a fim de buscar respostas e superar limitações iniciais.” (idem, 2003, p. 111)

O tema da segunda aula foi “A população negra: da África ao Brasil”, tendo como objetivo conhecer elementos da cultura africana e reforçar a

identidade negra. A metodologia o cine debate. Apresentamos às crianças o objetivo da projeção do filme e alguns dados acerca do filme, tais como: autor, diretor, data de produção etc. Assistimos ao filme “Kiriku e a feiticeira”, animação franco-belga que retrata uma lenda africana e onde todas as personagens são negras. Optamos por utilizar o recurso audiovisual por reconhecermos que o cinema é considerado um poderoso instrumento educacional, sendo facilitador da aprendizagem. Como afirma Alencar (2007):

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez. (ALENCAR, 2007, p. 137).

A terceira aula de tema: “O herói Zumbi dos Palmares” teve como objetivo analisar a importância da figura de Zumbi na luta pela liberdade e como símbolo da consciência negra e luta contra o racismo e compreender a organização dos quilombos, e a situação de vitimização/resistência dos negros no período colonial. Abordamos assim os conteúdos: Brasil colônia, escravidão e luta pela liberdade. A metodologia utilizada foi

Inicialmente o professor-estagiário solicitou que as crianças o acompanhassem até o pátio, onde em roda tocou o violão e cantou a música Zumbi, de Jorge Ben Jor:

“Zumbi”
Jorge Ben Jor
 Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Há um grande leilão
 Dizem que nele há
 Uma princesa à venda
 Que veio junto com seus súditos
 Acorrentados em carros de boi
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Eu quero ver
 Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina
Quiloa, Rebolo
Aqui onde estão os homens
Dum lado cana de açúcar
Do outro lado o cafezal
Ao centro senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhido por mãos negras
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver
Quando Zumbi chegar
O que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras
É senhor das demandas
Quando Zumbi chega, é Zumbi
É quem manda
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver

Depois disso, foi apresentada uma contextualização da luta e resistência da população negra à época do Brasil – colônia em uma apresentação Power Point com imagens, para que em seguida as crianças apresentassem suas impressões acerca do que a letra da música dizia. Finalizamos a aula com atividade de desenho, onde foi solicitado que as crianças desenhassem seu herói preferido.

3.1.2. Comentários acerca da observação participante

Os métodos utilizados pela professora do 5º ano “A” recaem no método tradicional, que pode ser entendido como aquele que conduz o aluno a simplesmente aprender de cor os conteúdos. Bittencourt (2011) coloca que existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático:

O aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (BITTENCOURT, 2011, p. 227).

A autora coloca também que o método tradicional não precisa ser abolido de uma vez das escolas, muito desse método deve inclusive ser mantido, pois muitos conteúdos e métodos tidos como tradicionais são importantes para a formação dos alunos, porém podem ser readaptados com o uso de técnicas de ensino ou com a adoção de novos recursos tecnológicos no ensino.

Percebemos que há dificuldade para concretização dos objetivos traçados para o estudo da história local no cotidiano escolar, além de uma fragmentação rígida dos espaços e temas estudados. Os conteúdos nacionais não ajudam a professora na conexão e ela não insere outros conteúdos. O bairro, a cidade e o Estado não são vistos, aparecem como unidades estanques, dissociados da história do resto do país.

As aulas de História são, na maioria das turmas, expositivas e com pouca participação das crianças. Ao serem questionadas sobre o que elas acham da aula de história, obtivemos algumas respostas como: “Eu acho muito chato”, “às vezes da vontade de dormir e também as aulas são chatas”. Para alguns a disciplina de História representa um amontoado de fatos sem nenhuma ligação com a vida deles, como podemos evidenciar na fala de uma das crianças: “Ah, isso aconteceu faz tempo! Não sei por que a gente tem que ficar estudando sobre essas pessoas”. Porém, pudemos constatar que a maioria gosta das aulas de história: “Eu acho bem interessante porque fala sobre uma história antiga e sobre o que os povos sofria naquela época”, disse V., 10 anos, “Eu acho legal! Não tem que ficar resolvendo contas” disse B. 11 anos, “Eu gosto de ouvir as histórias” disse M. 11 anos.

Essas respostas variavam a depender da turma. Nas turmas onde o professor regente incorporava mais dinamicidade à sua prática, as crianças demonstravam gostar mais das aulas.

Outra constatação que fizemos foi no sentido da resistência dos professores e professoras em se abrir a outras possibilidades de trabalho em sala de aula ou fora dela, ocasionada talvez porque a atitude passiva de copiar gera menos ruídos e é de certa forma mais segura. Na turma “A” pudemos averiguar bem essa situação, onde a professora buscava manter as crianças quietas e usava como barganha copiar tarefas no quadro: “Se vocês

continuarem nessa conversa eu vou ditar o texto da página 42 pra vocês copiarem”.

Em outro momento, durante a explicação da professora, chegou a vice-diretora para dar um recado e depara-se com a turma em total silêncio e diz: “Parabéns, professora! Se caísse um alfinete no chão daria pra escutar. Essa turma está de parabéns!”. Neste sentido, o bom professor parece não ser aquele que instiga seus alunos a uma discussão acalorada, mas aquele que consegue mantê-los em silêncio.

O ensino e a aprendizagem de história estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. Porém, observamos que o ensino de história segue um destino linear, evolutivo, pautado pela lógica dos vultos, dos heróis e figuras políticas pertencentes às elites. Observamos que há uma tendência à preservação da memória desses grupos, o que leva o ensino de história a cair, como explicitado por Chimamanda Ngozi (2009), nos perigos de uma história única.

Foi possível observar que as crianças possuem conhecimentos prévios que poderiam ser mais explorados em sala de aula, como, por exemplo, as informações que alguns trazem acerca da história da cidade de São Sebastião, como podemos analisar nas falas de K., 10 anos: “Aqui faziam os tijolos para construir Brasília”, e de V. 11 anos: “Minha mãe falou que aqui já foi um dia tudo barro”. A partir dessas simples colocações é possível realizar um amplo trabalho de pesquisa histórica, porém seria necessário que os/as professores/as demonstrem interesse e dedicação nesse tipo de ação.

Possivelmente, o fato de alguns professores e professoras não serem moradores de São Sebastião, dificulta a construção de pertencimento com o lugar. No caso da professora do 5º ano “A”, ela mora em Unai/MG, durante a semana fica na casa de parentes em Taguatinga e aos finais de semana vai para Unai.

Pudemos observar também que o livro didático, cujas fontes históricas difundem a imagem do grupo detentor do poder político ou econômico, é o

principal referencial da regente da turma e não apenas um entre os tantos materiais de pesquisa escolar que podem dar subsídio e suporte aos/as professores/as.

As crianças apresentaram suas impressões das aulas de histórias e pudemos constatar que algumas contradições nas respostas, como, por exemplo, na fala de K., 10 anos, que disse: “Eu acho bem interessante, mas às vezes da vontade de dormir” e I., 11 anos disse “Eu gosto quando a professora conta as histórias, só que às vezes ela pede pra nós copiar muita coisa”. Algumas respostas foram mais diretas: “Eu acho muito chato” (T. 10 anos). “Eu acho bem interessante, porque assim a gente fica sabendo sobre o que aconteceu antigamente” (D. 11 anos). Assim, percebemos que há interesse em conhecer mais sobre aspectos do passado, porém as metodologias podem não estar sendo adequadas.

Em relação às suas expectativas quanto ao ensino de História, encontramos que as crianças esperam aulas de histórias mais dinâmicas e problematizadoras e uma postura do/as professores/as que desperte e estimule seus interesses, utilizando-se de outros recursos e materiais de pesquisa, como podemos inferir das falas de D., 11 anos, quando diz “Eu queria que fosse em forma de filme, que o filme seria baseado em história real, sobre a história”; de P., 10 anos, que diz: “Queria que fossem com minifilmes baseados na matéria”; e J., 11 anos, que colocou que “Queria que fossem legais, porque minha professora não presta muita atenção no que ela dá pra gente”.

O recurso audiovisual é de fato bem aceito pelos estudantes, inseridos em uma sociedade que privilegia que privilegia as linguagens visuais (BREUTTI & MARQUES, 2009, p. 131). Bittencourt (2011) coloca que não é de hoje que se introduz as imagens cinematográficas como matéria didático no ensino de História e que seu alcance pedagógico, embora exista, é difícil de ser avaliado. Um questionamento levantado pela autora é sobre como esse recurso é utilizado em sala de aula.

Quando questionadas sobre o que elas gostariam de aprender nas aulas de história encontramos que as crianças têm interesses em conhecer mais sobre suas raízes. F. 11 anos, disse que gostaria de saber mais “Como as pessoas viviam naquela época”, R., 10 anos, tem interesse em conhecer mais

acerca “das histórias que tem nos livros e sobre os deuses” e C., 10 anos, gostaria de aprender nas aulas de histórias “como as pessoas viveram antigamente e como as guerras foram frustradas ou vencidas e sobre deuses mitológicos também”.

Nas atividades desenvolvidas na segunda aula, antes de iniciar o filme, apresentamos algumas informações e curiosidades acerca da África, utilizando um mapa-múndi como suporte pedagógico. Durante o diálogo estabelecido nesse momento algumas respostas se apresentaram interessantes para esse trabalho. A criança L., 11 anos, disse: “Sei que teve uma época que teve uma guerra entre os terroristas africanos que escravizavam para o garimpo de diamantes africanos”. Esse tipo de informação é bastante difundido pelo senso comum e tenta-se difundir com essa argumentação o sentimento de culpa à população negra pela escravidão.

Outra resposta que obtivemos foi a de L., 10 anos: “Eu só sei praticamente que tem negros, vários tipos de negros, como o zulu” e B., 11 anos, disse que só sabe “Que têm negros e que tem alguns penteados legais que até demora uns 03 dias e que existem falas diferentes também”. Os tipos de penteados e as diferentes línguas utilizadas na África podem se tornar objetos de pesquisa em sala de aula.

Após assistirmos ao filme, realizamos um debate, onde apresentamos semelhanças e diferenças com os contos de fadas tradicionais e levantamos algumas questões que instigaram a discussão: “Qual a cena que vocês mais gostaram?”, “Onde se passa a história?”, “Em que época”, “É comum assistir filmes onde todos os personagens são negros?”.

F., 11 anos, disse que “A cena que eu mais gostei do filme foi quando Karabá beija o Kiriku e ele vira um homem grande e bonito”, para C., 10 anos, a cena que ele mais gostou “foi quando ele [Kiriku] encontrou com o avô dele dentro da caverna e descobre os segredos do passado”, já E., 11 anos, disse que a cena que mais lhe chamou a atenção foi “quando o Kiriku salvou as outras crianças”. Percebemos que as crianças apreciaram o filme e demonstraram interesse em conhecer mais sobre alguns aspectos culturais presentes no filme, como podemos observar em algumas colocações feitas

pelas crianças: “Por que as crianças andavam nuas?”, “Eles tinha muito ouro, mas por que moravam em casa de palha?”.

Na terceira aula “O herói Zumbi dos Palmares”, uma estrofe da música chamou a atenção de uma criança: “Uma princesa que foi acorrentada? Como uma princesa pode ser escrava ao mesmo tempo?”. A partir dessa indagação entramos nos conteúdos sobre a escravidão abordados no livro didático e em sala de aula pela professora regente. O diálogo estabelecido permitiu que identificássemos o racismo como uma das consequências da escravidão para o Brasil.

Ao final da discussão o professor perguntou para a turma se alguém alguma vez sofreu ou presenciou algum ato de discriminação ou preconceito. Muitos responderam que não, mas uma resposta chamou a atenção: “Eu já vivi esses preconceitos, só que agora eles me chamam, só que eu ignoro eles, aí eles ficam irritados e eu agora eu sou feliz. Os apelidos era: nêga do borel, retardada, preta velha, mulher do neguinho da paçoca, burra, filha da puta”. Quando T., 11 anos, relatava isso, algumas crianças riram. Disse a essa criança que ela era muito corajosa em relatar isso em sala de aula, que muitos têm medo ou vergonha, mas que atitudes como essa são denúncias de algo tão ruim que existe no nosso país. E que quando conhecemos a história entendemos como esse racismo foi construído e como deve ser combatido. Assim, entramos no tema da aula que foi o herói Zumbi dos Palmares.

Esse relato demonstra que o racismo é uma prática diária e difundida, onipresente e forte (SANT’ANA, 2008, p.45), e o/a professor/a deve estar atento e pronto para intervir contrariamente à sua manifestação.

Finalizamos a aula com atividade de desenho, onde cada criança pode desenhar seu herói preferido. Algumas crianças desenharam os heróis de animes ou dos filmes norte-americanos: Super-homem, Homem-Aranha, Naruto, Bem-10, mas dois desenhos chamaram a atenção: um do Kirikou e outro de Zumbi.

Concluído o relato das observações e práticas em sala, passemos a conhecer a Escola e em seguida o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento utilizado pelas escolas para definir sua identidade, orientar a comunidade escolar, refletir sobre suas finalidades e obter autonomia nas

ações pedagógicas. Por ser um documento que visa refletir sobre a realidade da escola e utilizado como um instrumento que classifica a ação educativa e delimita os fins que a escola pretende chegar, nosso objetivo é compreender em que medida o recorte racial está contemplado nas ações-reflexões propostas no PPP.

3.2. A Escola

A Escola Classe pesquisada existe em São Sebastião desde meados de 2001. É mantida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e responde à Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião. Conta com uma equipe de 72 funcionários e um corpo discente de 880 crianças, oriundas, em sua maioria, de São Sebastião.

Regulamentada pela portaria nº 153 de 17/06/03, a escola atualmente atende o Ensino Fundamental de 09 anos nos períodos matutino e vespertino. A escola possui 17 salas de aula, 1 sala de leitura (adaptada), 1 sala para professores, 1 copa, 1 sala para Equipe Apoio/ Atendimento à aprendizagem (adaptada), 1 sala para Orientação pedagógica (adaptada), 1 sala de recursos (adaptada), 1 depósito (adaptado), 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 1 secretaria (adaptada), 1 cozinha, 1 sala para o administrativo (adaptada), 2 banheiros para professores (masculino e feminino), 2 banheiros para estudantes (masculino e feminino), 2 banheiros para servidores (masculino e feminino), 1 depósito para gêneros alimentícios, 1 depósito para material de limpeza, 1 copa para servidores, 1 guarita, 1 pátio coberto, 1 pátio externo, 1 estacionamento e 1 sala que será adaptada para informática.

Durante o tempo da pesquisa, a escola promoveu atividades da semana de educação para a vida e uma saída de campo para o Clube do Exército para assistir a peça o Pequeno Príncipe, baseada na obra de Antoine de Saint Exupéry.

Nos materiais paradidáticos utilizados pela escola presentes no acervo de sua biblioteca, pouco ou quase nada se encontra em relação à cultura afro-brasileira e indígena. Faz-se necessário a aquisição de novos referenciais voltados para um ensino que reconheça o pluralismo cultural brasileiro

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola traz como proposta pedagógica “uma prática de ensino que vai além da transmissão de conhecimentos e informações, utilizando a interdisciplinaridade e projetos contextualizados”.

Em reunião de apresentação do PPP para a comunidade escolar, a diretora e a vice-diretora da escola apresentaram os resultados de uma pesquisa feita para conhecer melhor o perfil dos pais e mães a partir de questionário para coletar dados quantitativos e informações acerca da naturalidade, grau de instrução, ocupação, renda, quantidade de pessoas por domicílio entre outros. Nesses dados não consta o recorte racial familiar. Dado que contribuiria para efetivar as ações no âmbito da educação das relações étnico-raciais previstas pela Lei nº 10.639/2003.

Dentro da pesquisa realizada pela escola havia um tópico questionando quais temas eles, pais e mães, julgavam importantes para serem trabalhados pela escola. Em primeiro lugar ficou a preservação do meio ambiente; entre outros, destacaram-se os assuntos: drogas, sexualidade, violência, pedofilia e respeito às diferenças. Não se falou em racismo, que poderia estar disseminado em meio às diferenças.

3.3. Projeto Político Pedagógico: percepções entre o escrito e o vivido

O projeto político-pedagógico trata-se de um documento que deve ser elaborado por cada escola onde são descritos missão, objetivos, metas, entre vários outros itens importante para a construção da identidade da escola. Deve abranger as disposições legais constantes na LDBEN, que prevê em seu art. 12, inciso I que “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar a sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Quando bem elaborado torna-se uma poderosa ferramenta de planejamento, orientação e construção de diretrizes.

O PPP tem sido objeto de estudos para os diversos atores envolvidos com pedagogia no Brasil na busca da melhoria da qualidade do ensino (VEIGA, 2011, p. 11). Para esse estudo acreditamos que analisando o PPP é uma

forma de situarmos o contexto e as concepções de sociedade e de sujeito da escola em questão.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo (VEIGA, 2011, p. 11), assim, ao esboçar, estratificar e construir o projeto, a escola planeja o que se tem a intenção de fazer e de realizar na busca dessas melhorias, afinal no sentido etimológico da palavra, o termo projeto vem do latim *projectu* que significa lançar para diante (FERREIRA *apud* VEIGA, 2011, p.12). Nesse sentido é importante destacar que o PPP da escola é uma reflexão do cotidiano, com base no que temos e buscando o possível. Essa reflexão é também uma ação e necessita de tempo para se consolidar.

O PPP auxilia a escola a delinear sua identidade, suas finalidades, assim como constitui um instrumento de auxílio à construção da autonomia pedagógica da escola. Esta construção deve ser feita e vivenciada, em todos os momentos, por todos/as os/as envolvidos/as com o processo educativo da escola.

Para se elaborar o PPP é essencial o envolvimento de todos/as os/as profissionais e membros da comunidade escolar em geral. É importante destacar que a escola, por ser um espaço social, é marcada por práticas contraditórias, que podem ajudar na luta e/ou na acomodação dos/das envolvidos/as na organização do trabalho pedagógico.

Sua construção necessita de análise dos princípios norteadores, para que possa possibilitar a organização do trabalho pedagógico e direcionar os educadores nas finalidades definidas. Por este motivo, Veiga (2011) recomenda que a elaboração do PPP seja feita com ampla participação do coletivo, democraticamente e de forma a descentralizar o poder.

Essa construção é um processo contínuo e deve ser feita a partir da própria realidade da Escola e do contexto onde esta se insere, buscando a causa dos problemas e que preveja as condições necessárias ao seu desenvolvimento e avaliação, se bem feita, pode alcançar a qualidade almejada. Mas para dar conta desta ousadia é necessário um referencial que fundamente sua construção.

A compreensão dos conteúdos presentes no PPP ajuda a perceber a identidade da escola, o grau de sua autonomia, o modelo de gestão, as

atividades pedagógicas, o sistema de avaliação. Além dos princípios norteadores, outros elementos devem estar presentes no PPP, por exemplo, finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, controle social (tempo escolar), processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. Algumas finalidades também devem ser levantadas e pensadas, como: as finalidades estabelecidas na legislação, finalidade cultural, finalidade política e social, finalidade de formação profissional, e finalidade humanística.

Com este entendimento, o pesquisador participou da reunião de apresentação do PPP, cujo título é “Educando com amor”. No início de 2014 o PPP começou a ser reelaborado e, de acordo com a vice-diretora, algumas mudanças foram feitas, como o acréscimo do regimento interno. Para a elaboração desse documento, a escola aplicou questionário de pesquisa para comunidade de pais e mães. Participaram dessa pesquisa 55% dos pais e mães. Dentre algumas informações apresentadas na reunião, temos:

A maioria das crianças vive com os pais, que em sua maioria são oriundos do DF. O grau de instrução apresenta que 35% possuem Ensino Médio completo, 35% apenas o Ensino Fundamental completo, 5% Ensino Superior, 1% não estudou e 24% cursaram apenas até a 4ª série. Apesar do quadro, diante desses dados a vice-diretora afirma que atualmente os pais estão muito mais instruídos e usam isso no dia a dia sendo mais participativos e cobrando mais da escola.

A maioria dos pais e mães possui algum tipo de atividade remunerada. Entre essas atividades destacam-se o comércio, serviço público, autônomos, serviços gerais, vigilante, professores/as, cozinheiros/as e diaristas.

Acerca da renda, 32% recebem até 1 salário mínimo, 53% recebem de 1 a 3 salários mínimo e 15% mais de 3 salários mínimo. Desse total 32% estão incluídos no programa do Governo Federal, Bolsa Família⁴, o que revela o perfil da população.

⁴ Bolsa Família é um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. (BRASIL, Lei n. 10.836/2004)

No período em que não estão na escola 29% das crianças ficam com a mãe, 18% com a avó, 30% vão para projetos sociais e 23% ficam com vizinhos ou parentes. Entre outras informações, 69% dos pais e mães utilizam a internet e 65% conhecem o regimento interno da escola a vida escolar dos estudantes é acompanhada em sua maioria pelas mães.

A Diretora, ao ser questionada sobre a falta do recorte racial na pesquisa, disse que “isso não influencia nessa questão. Se eu sou negro, eu sou branco, eu sou pardo... isso não vai influenciar na questão do aprendizado dentro da escola”.

Diante do perfil familiar e desta resposta da diretora, passamos a analisar o PPP.

Ao analisar o histórico da escola no intuito de conhecer as lutas da comunidade escolar e a visão do como e do porquê estão inseridas naquela comunidade, constatamos que a contextualização histórica da instituição e da comunidade aparecem de maneira superficial e sem problematizações e não há sequer uma breve contextualização histórica sobre Brasília.

Os projetos executados são: A família na escola; Resgatando valores; Projeto interventivo; Hora de semear; Semana Literária – aprendendo com gêneros textuais; Aprendendo com novas tecnologias; Projeto Livro Amigo: sacola viajante e Recreio Legal. Não há nenhum projeto que aborde a temática afro-brasileira e caminhe para a implementação da Lei nº 10.639/2003 ou que seja orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os princípios norteadores, descritos em alguns PPP's como Fundamentos norteadores da prática educativa ou como fundamentos teórico-filosóficos ou fundamentos teórico-epistemológicos, simplesmente não aparecem no PPP da escola, o que impossibilita saber qual direção a escola pretende tomar no campo educacional. Além disso, a escola não apresenta sua missão, nem classifica as metas estabelecidas como de curto, médio ou longo prazo, apenas que os projetos serão executados de acordo com o calendário escolar. Assim, as estratégias que permitem direcionar o alcance dos objetivos traçados, não apontam para a implementação de uma educação anti-racista.

Sobre os recursos financeiros, verbas públicas que recebem como o PDAF (Programa de Descentralização de 41 Recursos do GDF); PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal), por exemplo. A escola elege o Caixa Escolar, o Conselho Escolar e Conselho Fiscal, para juntos com a direção planejarem melhor aplicação dos recursos oriundos do governo federal (FNDE/PDDE) e governo local (GDF/PDAF). O PPP enfatiza que?

Os valores economizados e/ou oriundos de eventual aplicação financeira serão utilizados em contratação de pessoas físicas ou jurídicas visando efetivação de manutenções preventivas/corretivas; aquisição de material para manutenção de bens imóveis; material laboratorial; material gráfico e de processamento de dados; material de limpeza e produtos de higienização; material educativo e esportivo, material de expediente. (PPP, 2014).

Concluimos dessa análise que não consta no PPP da escola que reflexões e ações que sinalizem para a implementação da educação das relações raciais.

Ao desconsiderar o contexto histórico, o PPP não demonstra aproximação da comunidade escolar com os objetivos da escola, à medida que não relatam que a comunidade onde a escola está inserida é em sua maioria carente, composta essencialmente por pais e mães trabalhadores/as assalariados/as, homens e mulheres negras/negros que passam a maior parte do seu tempo fora de casa, não podendo assim ajudar seus filhos nos estudos.

A organização curricular da escola, embora pautada em documentos legais, desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

3.4. Análise do Livro didático

As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo, pelo material de difusão, produtos do meio de comunicação de massa: livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas, TV, filmes e outros (FONSECA,

2011). Sendo o texto didático um dos principais recursos educacionais utilizados por professores e alunos desde o século XIX (BERUTTI, 2009, p.97).

Para entender como os materiais didáticos interferem na formação do aluno, qual seu papel no ensino e aprendizagem de história e estabelecer uma relação entre o tipo de material didático e a formação do/a professor/a Bittencourt (2011) aborda três aspectos essenciais: “concepção do material didático, relação entre produção didática e indústria cultural e os usos de materiais didáticos”.

De acordo com Silva (2005), o material didático exerce forte representatividade na formação cidadã dos/as alunos/as e é também uma ferramenta de difusão ideológica, talvez por serem considerados mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina. (BITTENCOURT, 2011, p.296)

Atualmente podemos encontrar disponíveis no mercado editorial grande diversidade de materiais didáticos. Seus usos didáticos também são diversos. No que se refere ao conhecimento histórico é importante estabelecer a “diferença entre suportes informativos e documentos”. Bittencourt (2011) coloca que os suportes informativos correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Por documentos entende-se que seja todo conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. (BITTENCOURT, 2011, p. 297-298). Vale ressaltar que os documentos não são produzidos pela indústria cultural, mas podem ser utilizados pela indústria cultural, assim como podem ser utilizados com fins didáticos.

Para a autora, um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. (BITTENCOURT, 2011, p.208). O professor deve estar em alerta para a relação entre produção e consumo de material didático e desqualificação do professor.

O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes fornecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com ofertas de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais” (APPLE apud BITTENCOURT, 298).

Fonseca (2011) coloca que os livros didáticos de história se tornaram o canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos. E a necessidade de simplificar os conteúdos acabou por tornar definitivas, institucionalizadas e legítimas pela sociedade determinadas visões e explicações históricas. O que acaba levando a exclusão: “alguns fatos são escolhidos em detrimento de outros”, baseado em critérios políticos. Assim a escolha do material didático é uma questão política.

O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo, para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos.

No que se refere à questão racial, a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós-abolição – e à atuação de lutas dessa população na história do século XX no Brasil.

Para fazer análise do livro didático Bittencourt (2011) coloca que é preciso estar atento a três aspectos básicos que dele fazem parte. Sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Sobre os aspectos formais é importante levar em consideração:

- ✓ Lógica de vendagem (preço e formas de consumo)
- ✓ Mecanismos de sedução junto aos professores: criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais.
- ✓ A capa: sempre fornece indícios interessantes. Muitos colocam em suas capas “De acordo com os PCNs”, algo que nem sempre se confirma.

Acerca dos conteúdos históricos destacamos:

- ✓ A bibliografia: indica também o nível de naturalização do autor do livro.
- ✓ Indicação de leituras complementares
- ✓ Contradições na concepção histórica do autor
- ✓ O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas.
- ✓ Que seja simples sem simplificar
- ✓ Quantidade de conceitos

Acerca dos conteúdos pedagógicos destacamos:

- ✓ Articulação entre informação e aprendizagem
- ✓ Tendências historiográficas
- ✓ Não só transmitir determinado acontecimento histórico, mas identificar como esse conhecimento deve ser apreendido.
- ✓ Concepção de aprendizagem que está contida nos livros didáticos
- ✓ Desenvolvimento de suas capacidades intelectuais
- ✓ É importante identificar se o autor da obra é o autor do conteúdo pedagógico. Nem sempre é.

Assim como a diversidade de tipos e estilos de livros didáticos, a sua utilização pelos professores é igualmente diversa. Geralmente são usados apenas um único livro, porém vale destacar que uma única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula, criando nos alunos uma concepção autoexcludente de história de “história como verdade absoluta e livro didático como fonte de conhecimento inquestionável” (FONSECA, 2011, p. 55)

Embora o livro didático seja um dos únicos materiais usados pelos professores e alunos é importante destacar que há uma distinção entre a prática de leitura deste e outras: a interferência constante do professor. Diferentemente de outros textos impressos o livro didático já pressupõe a necessidade da intermediação do professor.

Porém, o que observamos é que nem sempre as práticas de leitura livro didático são prazerosas. O aluno recorre ao livro didático apenas para pescar as informações necessárias para fazer uma boa prova ou cumprir com

determinada tarefa imposta pelo professor, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, como faria com um livro de literatura.

Quando se abre um livro didático, dificilmente pensa-se em quem o escreveu, quais são as suas inclinações ideológicas, qual a sua concepção do próprio ensino de História. Uma proposta dada pela autora sobre o uso do livro didático é lê-lo como uma obra, considerar seus autores, títulos, elaborar ficha bibliográfica, utilizar o índice.

Por que o livro didático é tão amplamente usado no Brasil? O Guia do Livro Didático refere-se sempre ao livro didático como subsídio, suporte ou instrumento de apoio para o professor e estes reafirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas.

Para este estudo foi analisado o livro “A escola é nossa”, da “Coleção a Escola é nossa” destinado ao ensino de História do 5º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, das autoras Maria Eugênia Bellusci Cavalcante Rosemeire e Aparecida Alves Tavares. Editora Scipione, 3º edição, 2011.

A coleção “A escola é nossa” está organizada em quatro volumes que vão do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Para esta pesquisa analisaremos apenas o livro do 5º ano.

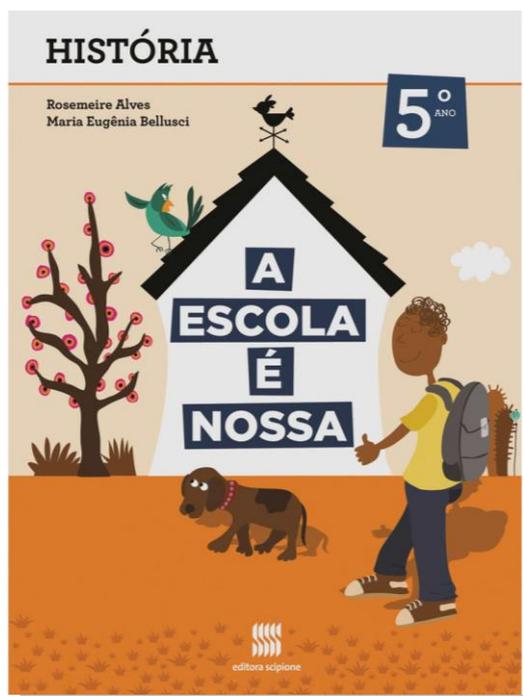


Imagem 3

O volume está dividido em unidades e dentro de cada unidade existem seções: “É bom saber”, “Minhas ideias, nossas ideias”, “Atividades” e “Pesquisa”. Ao final do volume, apresenta-se um glossário, sugestões de leitura e uma seção com o título de: “O tema é...” Que aborda como a cidadania é construída no dia a dia.

Ao observar a capa do livro vemos o desenho de um garoto sorridente, fazendo sinal de *joinha*, com sua mochila nas costas e indo em direção à escola. Dessa forma, gestores e professores que buscam trabalhar as questões raciais na escola, em sala de aula, ao ver a capa já identificam que o livro contempla em seu bojo a temática racial. Todavia, não podemos julgar o livro pela capa.

O Manual do Professor (72 páginas), nomeado como Assessoria Pedagógica, divide-se em uma parte comum aos quatro volumes, organizada a partir das seções: Orientações gerais e A coleção, e em uma parte específica, organizada a partir das seções: Mapa de conteúdos e Orientações específicas. Nessa parte, são fornecidas orientações relativas a cada unidade do volume. O Manual do Professor, em sua parte específica, traz quatro seções fixas: Para a sua informação; Sugestão de atividade; Para seu conhecimento; Sugestões de leitura e Referências Bibliográficas.

São 9 unidades ao total, cujos temas são: 1. O Brasil tem história; 2. Portugueses em terras indígenas; 3. Na época dos engenhos; 4. O século do ouro; 5. A vida no século do ouro; 6. Nos tempos do império do Brasil; 7. Os primeiros tempos da república no Brasil; 8. Democracia e ditadura no Brasil; 9. Brasil: a volta da democracia os desafios atuais. Não há nenhum capítulo que aborde especificamente a luta da população negra contra a situação de opressão na qual foram colocados.

O volume organiza seu conteúdo a partir de elementos da História do Brasil, através de narrativas extensas que valorizam, sobretudo, a visão da história política e factual, que tradicionalmente se instituiu na História ensinada, sem fazer as conexões necessárias entre a História local com a História nacional, não abordando dessa forma a realidade da criança e as noções de história presente.

De acordo com o Guia do Livro Didático (2003) a História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena são abordadas pelas autoras, porém os esforços para integrar os afrodescendentes à história do país e para contribuir na promoção do respeito e da valorização da cultura afro-brasileira estão relacionados aos conteúdos clássicos da historiografia brasileira. (Guia do Livro didático, PNLD, 2013, p.35)

Constatamos que a questão indígena é bem contextualizada, porém, em relação aos povos africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil, há contextualização é feita superficialmente e não há nenhuma unidade específica para tratar da cultura e das contribuições desse povo para a formação do Brasil. Acerca das tradições e culturas do negro, encontramos apenas na página 43 uma breve referência:

Mesmo com a situação difícil em que viviam – e contrariando a vontade dos senhores –, os africanos procuravam preservar hábitos e costumes trazidos da África, como festas, batuques e a religiosidade. Muitos desses hábitos e costumes foram preservados e ainda hoje, são práticas por diferentes pessoas, afro-brasileiras ou não. (TAVARES; CAVALCANTE, 2011, p. 43).

As autoras não problematizam a resistência da população negra, que mesmo sofrendo risco de morte, mantinham suas tradições e costumes, nem instigam a reflexão acerca da riqueza cultural presente nessas manifestações.

Há uma diversidade de fontes históricas como depoimentos, jornais, revistas, imagens, documentos oficiais, entre outras, e enfatiza sua centralidade para a escrita da História. Essas ilustrações contemplam desde a reprodução de pinturas até as histórias em quadrinhos, passando por fotografias, mapas, gráficos, charges, entre outras formas de iconografia, porém não problematizam as questões sociais e raciais, servindo como mero complemento da narrativa, que corroboram com a invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos por homens e mulheres negros.

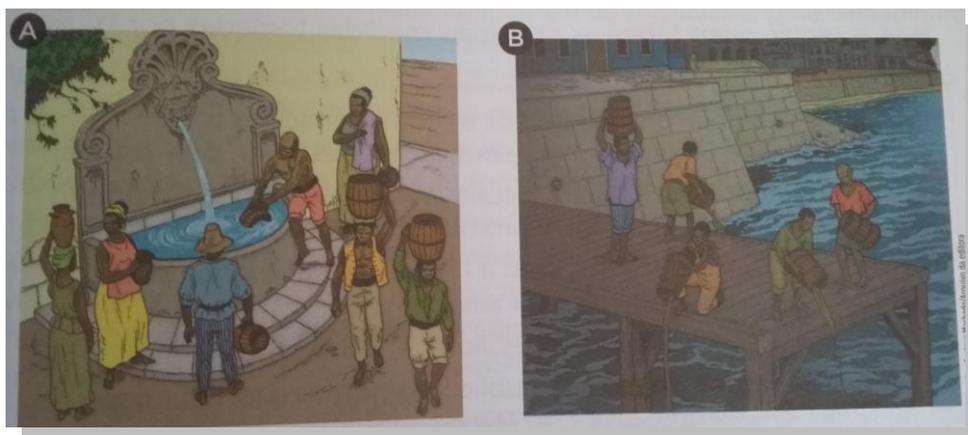


Imagem 4

A exploração dessas imagens deve receber um tratamento mais detalhado para efetivar a construção de conhecimento histórico. No Manual do Professor há breves e esparsas orientações sobre o uso das imagens, que muitas vezes se reduzem a ilustrações dos conteúdos abordados, há necessidade de um trabalho mais detalhado sobre elas, a ser realizado na sala de aula.

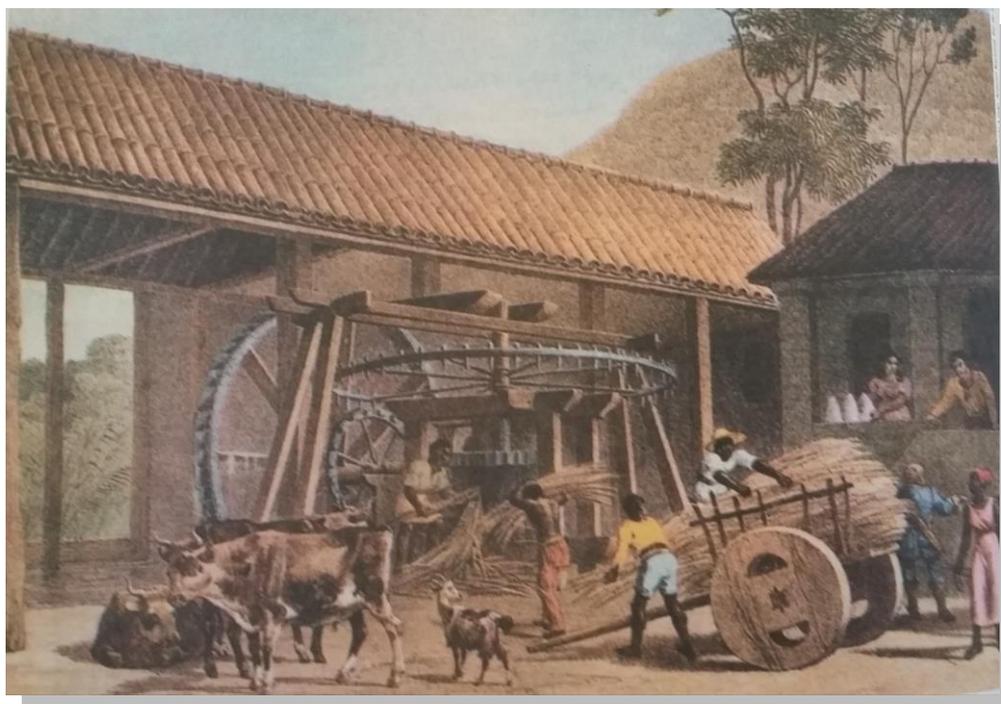


Imagem 5

O papel ocupado pelos africanos na sociedade colonial recai nos estereótipos dos negros como “os escravizados” não valorizando a importância de sua força de trabalho e não destacando suas ações contrárias à escravidão e à dominação escravista.

A presença do negro nos livros, freqüentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem de livre antes da escravidão e às lutas de libertação que ele desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, 2008, p. 21).

Como podemos observar na figura 4, é retratado o modo de produção do açúcar nos engenhos, porém as autoras destacam apenas o quanto era trabalhoso fabricar o açúcar e que era preciso muitos escravos para fazê-lo e solicitam como atividade que os/as alunos/as identifiquem a forma correta das etapas de produção.

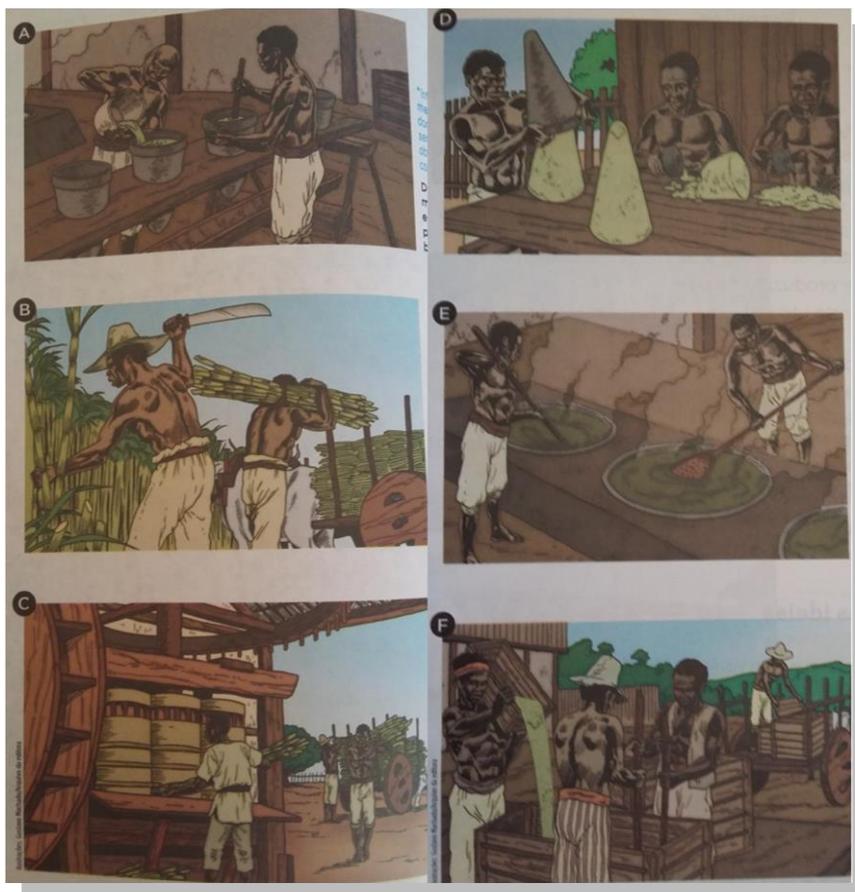


Imagem 6

Na seção “É bom saber” há uma breve referência sobre a “Resistência Indígena e Africana”:

A colonização do Brasil pelos portugueses foi feita com grande utilização de mão de obra escrava e africana e indígena. No entanto, esses povos sempre resistiram contra a dominação [...] Assim como os indígenas, os africanos também lutaram contra a escravidão e resistiram de diversas maneiras. Entre essas formas de resistência estavam a fuga e a formação de quilombos. (TAVARES; CAVALCANTE, 2011, p. 44).

Ao apresentar os quilombos, as autoras Tavares e Cavalcante (2011) transmitem a ideia de que apenas os/as negros/as residem em comunidades de remanescentes quilombolas quando dizem: “Os *quilombos eram povoamentos geralmente escondidos nas florestas, formados por escravos que conseguiam escapar do cativoiro*”. Para uma melhor compreensão do quilombismo se faz necessário uma conceituação mais ampla do termo quilombo que traga em seu bojo informações acerca da sua organização social e se apresente, mesmo que brevemente, estudos sobre as comunidades quilombolas atuais. Porém, as autoras se limitaram a essa breve conceituação acompanhada de duas imagens: uma planta que mostra como era organizado o quilombo e outra da comunidade Kalunga no Goiás mais atual atualmente.

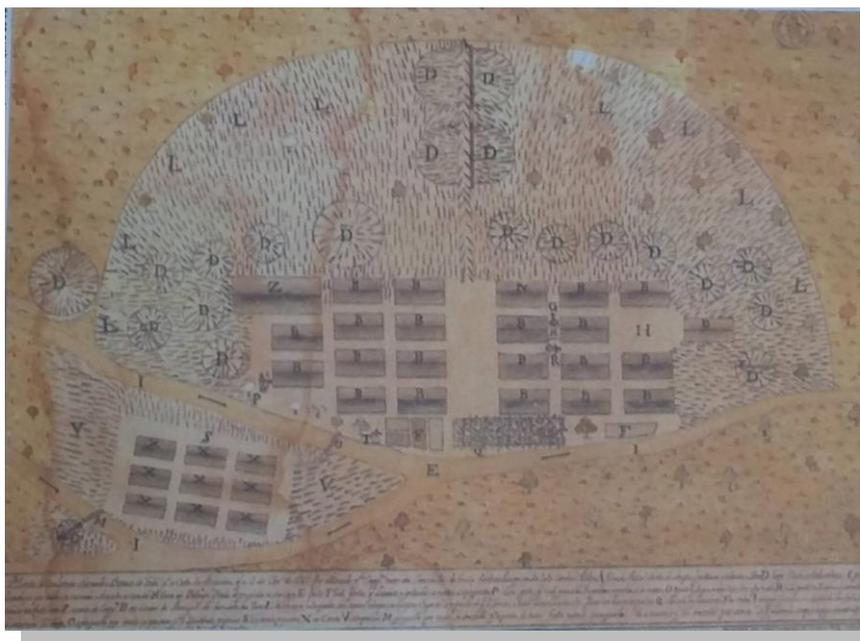


Imagem 7



Imagem 8

Acerca do tema Abolicionismo, o Guia de Livros Didáticos (2013) apresenta que:

A luta abolicionista é vista na perspectiva da expansão da cultura do café. Sempre lembrados como trabalhadores escravizados nos engenhos que lutavam para preservar seus hábitos e costumes trazidos da África e que nunca se acomodavam à situação de escravos, os afro-brasileiros são presença constante nos momentos históricos. Contudo, em fatos históricos determinados ocorridos paralelamente ao processo de colonização, como a mineração e até mesmo o próprio movimento abolicionista, o tratamento dispensado ao tema valoriza as concepções que secundarizam a participação dos afro-brasileiros. (Guia de Livros Didáticos, PNLD, 2013, p.35).

No texto referente à abolição, ilustrado com retratos de abolicionistas que protagonizaram o movimento abolicionista, as autoras destacam apenas 2 afrodescendentes: José Carlos do Patrocínio e Luis Gama. A explicação histórica recai sobre a interpretação do processo político-administrativo desse movimento.

Devido à pressão do Movimento Abolicionista, foram aprovadas algumas leis que restringiam a escravidão no Brasil. Em 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários, que dava liberdade aos escravos com mais de 65 anos de idade [...]

Finalmente em 13 de maio de 1888, com assinatura da Lei Áurea, a escravidão foi oficialmente abolida do Brasil (TAVARES; CAVALCANTE, 2011, p 111).

Para ilustrar o movimento abolicionistas e as estratégias da população que resistia ao regime escravocrata, as autoras apresentam na página 110 uma charge feita pelo artista Angelo Agostini, que limita o movimento abolicionista à fugas.

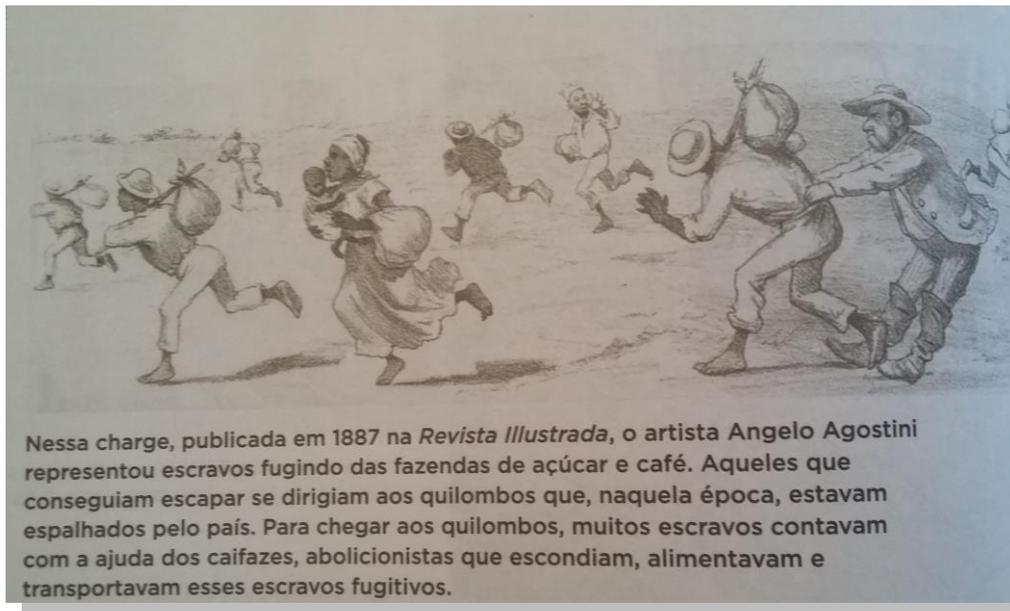


Imagem 9

A partir desse período abordado no livro, investe-se menos na presença dos afro-brasileiros, especialmente quanto à sua inserção na História Política do Brasil, transmitindo a falsa ideia de que a população negra não teve participação na construção social e política do País. Nesse sentido, de acordo com Munanga (2008) *apud* Silva (1989), temos que:

Ao verificar estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, as quais se conjugam com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 1989, p.57).

Ao final do livro, no capítulo 9 cujo título é “Brasil: Volta da democracia e os desafios atuais”, as autoras colocam que tem ocorrido muitos avanços na área da educação e que iniciativas como a abertura de escolas públicas aos finais de semana vêm transformando a vida de muitas comunidades. Para ilustrar esse fato apresentam a imagem de uma roda de capoeira no pátio de uma escola. A imagem é muito bonita, porém ao longo do livro não há nenhuma referência histórica sobre a capoeira, expressão cultural trazida pela população africana e reconhecida atualmente como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.



Imagem 10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra tem obtido os piores tratamentos advindos do Estado no que diz respeito à garantia de direitos e acesso às políticas públicas, ao longo da história do Brasil. Muito embora grupos tenham lutado ativamente para a mudança dessa realidade. Assim, a presença do Movimento Negro ao longo da História Social e Política do Brasil precisa ser colocada em evidência.

A obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares trazem um novo direcionamento e novas perspectivas para a educação básica brasileira, principalmente, no tocante aos conteúdos de história e às práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História no que se refere ao ensino de História da África, bem como da História e Cultura Afro-brasileira. Sua consolidação é sem dúvidas uma grande vitória para o Movimento Negro e para a sociedade, porém sua efetivação ainda apresenta uma série de dificuldades.

Concluimos que a escola apresenta uma visão restrita sobre a aplicação do art. 26-A da LDBEN/96, ao não evidenciar o reconhecimento dos conflitos raciais como importantes no contexto escolar, ao não se aproximar da realidade sociocultural dos/as alunos/as e levar em conta os valores culturais locais. Dessa forma, as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não são executadas, impossibilitando reflexões mais amplas acerca do tema racismo, inclusive reduzindo sua complexidade ao âmbito dos valores e do respeito à diversidade.

Percebe-se neste estudo que as práticas pedagógicas no Ensino de História estão calcadas no ensino positivista voltados essencialmente à memorização de datas e fatos históricos. Não visa uma educação antirracista, o que impossibilita a implementação de estratégias que estejam verdadeiramente comprometidas no combate ao racismo e na valorização da população negra na escola. Nas observações em sala de aula constatamos que os/as professores/as regentes não estão preparados para lidar com a temática, reproduzindo os estereótipos apresentados no livro didático, quando deveriam buscar alternativas para a efetivação de suas aulas de Histórias

referentes à obrigatoriedade legal de cumprimento à história e cultura Africana e Afro-brasileira.

A História precisa ser compreendida, para além de um conjunto dos acontecimentos humanos ocorridos no passado (AMBRÓSIO, 2004, p.166), como uma disciplina em construção, além disso, ela deve possibilitar às crianças a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos históricos. E, para tanto, é preciso que a disciplina se vincule ao presente e às necessidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido torna-se necessário que a escola abra espaço no planejamento escolar para atividades que instiguem a curiosidade e o interesse das crianças, por meio de um método de ensino capaz de gerar autonomia, criticidade e consciência acerca historicidade.

A escola como lócus privilegiado para o processo educacional deve proporcionar e problematizar cotidianamente discussões a respeito das diferenças culturais e diversidade presentes, explicitando uma contra ideologia, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição africana, dando maior visibilidade e uma interpretação verdadeiramente democrática ao currículo e seus conteúdos, proporcionando assim uma educação crítica. Faz-se necessário também entender como se dá o Ensino da História dentro de uma sociedade capitalista, excludente, discriminatória, que conta apenas o seu lado da História.

A sociedade em que vivemos passou por mudanças significativas ao longo do tempo, porém a escola parece ter parado no tempo. É necessário que a escola acompanhe essas transformações, mas pouco se sabe dizer a respeito de como isso pode ser feito. Trazer a mídia, os jornais, os jogos, os desenhos animados para a sala de aula, por exemplo, pode ser uma alternativa, já que eles fazem parte da vivência dos alunos pode ser uma alternativa para tornar os conteúdos que precisam ser estudados mais próximos do cotidiano dos alunos. Nesse sentido é imprescindível que a escola trate de temas como a televisão, atividade na qual as crianças dedicam grande parte do seu tempo, ao invés de se esquivar da oportunidade de discutir e de conferir ferramentas para que os alunos elaborem criticamente atividades baseadas em seu cotidiano.

Quanto ao livro didático analisado, apesar de estar submetido, teoricamente, aos critérios do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, situações de preconceito racial, de naturalização da escravidão e de normatização da cultura branca se fazem presentes. Constatamos que o mesmo apresenta, em sua leitura, um quadro de permanências negativas nos seus conteúdos ao expor a população negra em situações estereotipadas, com conteúdos que reforçam preconceitos, não problematizam e que abordam a temática de maneira superficial.

O currículo escolar, nesse sentido, precisa ser concebido de forma mais abrangente, pois os temas trabalhados em aula certamente vão corresponder aos conteúdos curriculares se o professor motivar seus alunos para compreendê-los, mas não necessariamente da forma como ele foi ordenado previamente nos planejamentos tradicionais.

Nesse sentido, promover a interdisciplinaridade e abordar os processos de desenvolvimento social, político e econômico da sociedade afro-brasileira possibilitará a criança a identificar, compreender e assumir suas origens, e a partir delas afirmar sua identidade e sua cidadania.

Evidenciamos que para além do domínio dos conteúdos, é essencial que o educador se valha da sua criatividade ao relacionar os temas estudados com as diversas situações vivenciadas e expressadas em sala de aula pelas crianças, situações de seus cotidianos com a família, em seu bairro, em outras organizações comunitárias.

Quanto aos resultados obtidos pelas aulas ministradas pudemos constatar que estas apresentaram um retorno muito interessante para o redirecionamento dos conteúdos abordados em sala e possibilitaram novos olhares para a disciplina de História. Além disso, proporcionaram momentos de interação e possibilitaram, mesmo que brevemente, o contato das crianças com a EREER. Aparentemente, demonstrou que é possível aliar ao ensino de História, e outras disciplinas, uma educação anti-racista e que ajude a construir o sentimento de pertencimento e valorização da identidade negra.

Por meio da disciplina de arte, por exemplo, é possível resgatar alguns aspectos da cultura africana, através de textos informativos, slides, apreciação de imagens, vídeos, reprodução e releitura de obras relacionadas a cultura

africana. Assim, a escola pode implementar projetos voltados para as artes onde as crianças possam a partir de produções plásticas, reprodução de imagens, confecção de máscaras, apreciação de vídeos e músicas, promover e preservar valores culturais e sociais decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

Assim, investigar a dança afro-brasileira, usada para promover a identidade racial, a capoeira e a força dos seus movimentos podem ser conteúdos trabalhados durante as atividades de Educação Física. Os ritmos, instrumentos, sons, movimentos e a musicalidade trazida pelos povos africanos e perpetuada pela população negra brasileira, como o samba, a congada, o ijexá, afoxé, axé etc. podem entrar como conteúdos nas aulas de música.

No ensino de Geografia, ciência cujo objetivo é o espaço geográfico e suas inter-relações, pode-se tratar também da territorialidade da África, os africanos e a população brasileira hoje, proporcionar estudos de legenda, orientação e escala, no globo e nos mapas a partir do caminho marítimo percorrido pelos negros na trajetória que fizeram da África ao Brasil, pesquisas acerca da distribuição do ser humano na terra, no Brasil e no mundo, a organização dos quilombos.

No ensino de língua Portuguesa pode-se propor estudos e pesquisas sobre os países que falam a língua portuguesa, os vocábulos de origem africana, estudos de interpretação de contos de origem africana e letras de músicas relacionadas à questão racial, produção de poesias.

No ensino de Matemática os jogos praticados pelos africanos que envolvam o raciocínio lógico e explorem a geometria (ângulos, rotação, translação, simetria, figuras). Além da investigação sobre o jogo (histórico, regras...) como a construção do tabuleiro é possível explorar conceitos matemáticos de geometria (raio, diâmetro, círculo, circunferência...) frações, medidas.

Sem uma ação efetiva da comunidade escolar que compreenda e faça compreender a sociedade multicultural em que estamos inseridos a população negra poderá acabar por assimilar o discurso do opressor, favorecendo a cultura de embranquecimento, imposta como ideal de realização pela ideologia dominante, em detrimento da sua própria tradição cultural.

Se não relembrarmos, reeducarmos a sociedade eurocêntrica, racista, que faz o negro ter vergonha de ser negro, acreditaremos ingenuamente no mito da democracia racial no Brasil e as desigualdades continuarão a fazer parte da nossa História. Para que isso não ocorra, uma perspectiva histórica problematizadora, dialógica e democrática se faz necessário.

Esse tipo de ação promoverá um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais, desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas, reconstruindo assim a alteridade nas relações sociais nas comunidades do nosso País.

Algumas indagações neste estudo ainda permanecessem. Sendo necessária a continuação do mesmo para melhor refletirmos sob as lacunas que, as fases da pesquisa não conseguiram responder. Visto que, todas as abordagens realizadas no trabalho nos remetem a discussões sobre temas estruturantes de sociedade, ou seja, classe e raça, tais lacunas deixadas pela presente pesquisa poderão ser debatidas nos estudos mais aprofundados sobre a construção da identidade, o marxismo e o pós-colonialismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, S.E.P. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história.** Dissert. mestrado. Fac. de Educação. Univ. Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 2007.

CARVALHO, Marília. **Quem é negro, quem é branco; desempenho escolar e classificação racial de alunos.** FEUSP. 2003.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar : fundamentos, representações e ações** / organizadora: Lucia Maria de Assunção Barbosa. – São Carlos : EdUFSCar. 2011.

BERUTTI, F. e MARQUES, A. **Ensinar e aprender História.** Belo Horizonte, RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 4 ed. – São Paulo, 2011 – Coleção decência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais na educação.** Brasília : MEC/SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília : Secad/MEC, 2013.

_____. Alguns termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>>. Acesso em: 01 de Nov de 2015.

_____. **Guia de livros didáticos : PNLD 2013: história.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.360, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Brasília, DF, 1997. 166 p. Disponíveis em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Superando o racismo na escola.** 2ª Edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org.) *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Diretoria Regional de Ensino de São Sebastião. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF, 2011. 56 p.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental anos finais**, SEEDF, 2013. Disponível em: < <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/4-ensino-fundamental-anos-finais.pdf>> Acesso em 23 de Out de 2015 as 17:42.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados** – Campinas, SP : Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História** – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o trabalho científico: Explicação das normas da ABNT**. – 17. ed. – Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2013.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993 – 2005**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23. p. 75-85, mai/jun/jul/ago. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. 1999. **Combatendo o racismo**; Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 39, p. 103-117.

LEITE, C.C. & GARCIA-FILICE, R.C. **O Ensino de História e Geografia no DF: percalços e percursos de uma Única história chamada Brasília**. Texto elaborado para as disciplinas, Ensino de História e Educação e Geografia, da Faculdade de Educação, da UnB - 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2011a. 314p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **Superando o Racismo na escola**. 2º edição / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 11-34.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro : a formação e o sentido do Brasil** / Darcy Ribeiro – São Paulo : companhia das letras, 2006

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2011. 64 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. São Paulo: Victor Civita, 1976 (Orig. 1950).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs) **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/Secad, 2005 (Coleção Educação para todos), p. 23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 15. ed. São Paulo/SP: Papirus, 2010. 200 p.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. São Paulo/SP: Papirus, 2011. 192 p.

SITES:

CODEPLAN:

<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2013/S%C3%A3oSebasti%C3%A3o.pdf> Acesso em 03 de Nov. de 2015.

<http://www.saosebastiao.df.gov.br/>. Acesso em 01 de Março de 2014.