



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
COLEGIADO DE HISTÓRIA

MATHEUS SILVA SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS: UM ESTUDO DE
CASO NA ESCOLA EVÓDIO DUCAS RESEDÁ.**

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA
2017

MATHEUS SILVA SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS: UM ESTUDO
DE CASO NA ESCOLA EVÓDIO DUCAS RESEDÁ.**

Trabalho apresentado ao curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação, campus XIV, como forma de avaliação para obtenção do título de graduado em Licenciatura em História.

Orientador. Ms. Antonio Vilas Boas e Ms Jackeline Silva Lopes.

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA
2017

MATHEUS SILVA SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS: UM ESTUDO DE CASO
NA ESCOLA EVÓDIO DUCAS RESEDÁ.**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, Campus XIV, Conceição do Coité-Ba, como requisito para obtenção do título de Graduado em História.

Conceição do Coité-Bahia, 02 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Antonio Vilas Boas
Orientador
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Jose Ernane Carneiro Carvalho Filho
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Msc. Jaqueline da Silva Lopes
Universidade Estadual de Feira de Santana

“A Maria do Carmo Silva Santos, fonte de inspiração, onde encontrei os mais sinceros incentivos.”

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me manter preenchido espiritualmente e sempre forte para superar os desafios que se apresentaram no decorrer desse processo de busca do conhecimento.

A minha MÃE, Maria do Carmo, pessoa iluminada que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos de minha vida e de minha caminhada acadêmica.

Aos meus irmãos, Naide Maria, João Batista, Edimeria, Gilberto, Gerusa, Judivan e Hugo, pelas palavras e atitudes de apoio que direcionaram a mim ao longo dessa jornada.

Aos meus sobrinhos, por estarem presentes em minha vida e fazer dos encontros familiares momentos mais divertidos e permeados de sorrisos.

A Lucivania Ramos da Silva, namorada, amiga, companheira que ao meu lado passou por todas etapas desse processo e sobre este trabalho sempre perguntava: “fez alguma coisa do TCC”? demonstrando sua parceria nessa caminhada.

A Prof^o Ms. Jackline Silva Lopes, minha primeira orientadora, exemplo de profissionalismo que carrega em seu interior uma sensibilidade única, o que pôde transformar as orientações em momentos de conhecimentos acadêmico e humano.

Ao Prof^o Ms. Antônio Villas Boas, pela receptividade em me aceitar como orientando em um processo já em andamento. Fui feliz em tê-lo como orientador, pois me proporcionou crescimento no momento certo, detalhe que se encontra em profissionais de alto nível como você.

A direção da Escola Municipal Evódio Ducas Resedá, na pessoa de Diovana Carneiro, por ter participado desse processo abrindo espaço para a realização deste trabalho.

Aos estudantes, e em especial a Professora aposentada, Maria da Glória, por me conceder valorosa contribuição para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me apoiaram e nunca se opuseram em um pedido meu quando era relacionado a faculdade.

A Geane Carles Capistrano, Aline Gomes, Fabiana Costa Lima, Jackson Araújo, pela “panela” estabelecida desde o início do curso, que nos transformou em grandes amigos. a todos meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta inicial investigar, através de um estudo de caso na escola Evódio Ducas Resedá, como se tem trabalhado o ensino de história para estudantes oriundos da comunidade quilombola de Maracujá. Utilizando-se do conceito de Consciência Histórica, que permite interpretarmos o passado para pensarmos/modificarmos o futuro, a investigação ouviu, via entrevistas, professores e alunos da citada unidade escolar acima mencionada e, assim, descobrimos se o currículo, as práticas cotidianas e a atuação em sala de aula, permitem pensar um ensino de História voltado para a constituição de identidades que estejam em consonância com o universo quilombola, visto que a instituição escolar recebe alunos oriundas de uma comunidade com tais características. Ao concluir que esse tipo de ensino não acontece, o estudo mostra, também, os fatores que contribuem para tal.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Identidades. Comunidades Quilombolas.

ABSTRACT

The present work has as initial proposal to investigate, through a case study at the Evódio Ducas Resedá school, how history teaching has been worked for students from the quilombola community of Maracujá. Using the concept of Historical Consciousness, which allows us to interpret the past in order to think about and modify the future, the investigation has interviewed teachers and students of the aforementioned school unit to find out if the curriculum, The performance in the classroom, allow us to think about a teaching of history aimed at the constitution of identities that are in harmony with the quilombola universe, since the school institution receives students from a community with such characteristics. In concluding that this type of teaching does not happen, the study also shows the contributing factors.

Keywords: Historical Consciousness. Identities. Quilombola Communities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL, NAS ÚLTIMAS QUATRO DECADAS	11
2.1	PCN'S COMO ESTRUTURA NACIONAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	15
2.2	LEI 10.639/03, AVANÇOS E LACUNAS...	17
2.3	ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS	20
2.3.1	Quilombo do Maracujá	22
3	EDUCAÇÃO HISTÓRICA: COMO UM CAMINHO A SER PENSADO	23
4	O ENSINO DE HISTÓRIA PARA REMANESCENTES DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: POSSIBILIDADES CONCRETAS?	29
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	29
4.2	CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE ESCOLAS	30
4.3	CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA.	32
4.4	CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE IDENTIDADE	33
5	CONCLUSÃO	41
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os trabalhos sobre o ensino de história tem ganhado espaço dentro do universo acadêmico e isso pode ser creditado, também, ao crescente interesse dos pesquisadores por esse tema, dada às dificuldades em se trabalhar com a História, algo que acompanha a disciplina desde a sua criação, mas que tem recrudescido bastante nos dias atuais.

De fato, foi longo o processo até a História ser estabelecida como disciplina e, dessa forma, ser ofertada nos programas curriculares das instituições escolares, mas isso não significou a garantia de autonomia, pois muitas das vezes a mesma se viu preterida em lugar da História Sagrada isso quando não suprimida por imposição das políticas de governo.

Nesse processo, muitos profissionais viveram de perto as agruras de lecionar a disciplina, como no período de exceção implantado pelos militares, através do golpe militar de 1964, que retirou as disciplinas História e Geografia do currículo, substituindo-as pelos Estudos Sociais.

Paralelo a tudo isso e somando-se às lutas pelo retorno das disciplinas acima mencionadas, os movimentos de resistência às opressões, principalmente o Movimento Negro, não se deixavam silenciar, ainda que, nalguns desses momentos, esse enfrentamento tenha custado a morte de dezenas de manifestantes.

O caminho foi difícil e as conquistas não se deram de uma hora para outra. Por um lado, o desejo de professores de estarem nas salas de aulas a ensinar a sua disciplina e com autonomia. Por outro, movimentos de defesas das minorias buscavam reconhecimento, respeito e políticas públicas que os contemplassem, principalmente, a inserção de um ensino específico para tratar das questões de grupos étnicos presentes em nosso país, especialmente para os afrodescendentes e afro-brasileiros, que são maioria em nossa sociedade.

No sentido das conquistas voltadas para a educação, o Movimento Negro consegue uma das mais importantes vitórias ao longo de sua história: a implementação da lei 10.639/2003 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História dos afrodescendentes e afro-brasileiros e da cultura africana em todas as instituições de ensino do país.

Os objetivos de ambos foram alcançados: O ensino de história, depois de um longo tempo tornou-se obrigatório nas instituições escolares, e o Movimento Negro

conseguiu a institucionalização de um currículo escolar que melhor dialogasse com a realidade vivida por estes sujeitos. No entanto, isto não significaria o fim das barreiras: da lei à sua prática, ainda há uma longa caminhada a ser trilhada.

É disso que este trabalho se ocupa: investigar, através de um estudo de caso na escola Evódio Ducas Resedá, como se tem trabalhado o ensino de história para estudantes oriundos da comunidade quilombola de Maracujá.

Esta escola está localizada no povoado de Almas, distante 17 km do município de Conceição do Coité, e além de receber os estudantes desse local, acolhe, também, alunos do Maracujá, uma comunidade recentemente reconhecida como descendente de quilombos. É uma escola de médio porte e atende aproximadamente 95 alunos no turno da manhã, horário de maior demanda, e dez alunos no turno vespertino.

O estudo de caso foi à metodologia adotada pela viabilidade diante do contexto, pois ela nos leva a explorar detidamente um caso, tal qual o selecionado para investigarmos. Além do mais, essa abordagem “vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento (ANDRÉ, 1995, p.30), servindo para imprimir confiabilidade a esse procedimento metodológico.

O estudo de caso tem por objetivo compreender um evento ou algum fato através das análises e estudos das situações observadas pelo pesquisador, possibilitando a este um olhar diferente, de maneira que o mesmo possa desenvolver concepções a respeito do fato.

Para dar conta dos nossos objetivos, utilizamos da prática de coleta de informações com os sujeitos envolvidos através de recursos comumente utilizados numa pesquisa etnográfica como entrevistas orais, observações do ambiente escolar e das aulas de História, aproximação com os sujeitos inseridos no espaço analisado. Dessa maneira, o trabalho foi sendo construído através de entrevistas semiestruturadas e gravadas com estudantes da comunidade quilombola de Maracujá, com a professora que ministra a disciplina História, e com a diretora da instituição.

Vale destacar alguns momentos da observação dos sujeitos envolvidos nesse trabalho. No espaço de educação onde estão inseridos, percebemos um distanciamento entre os alunos de Almas e os de Maracujá. O momento do intervalo é quando se nota com maior clareza essa separação, pois os dois grupos sempre buscam a interação com os colegas de sua determinada localidade gerando dois

aglomerados de estudantes. O ambiente físico da Escola contribui, também, para tal situação, pois esta dispõe de grande espaço aberto que vindo sendo utilizado dessa maneira, afastando pessoas que poderiam estar partilhando diferentes experiências de vida.

Nas salas e durante as aulas, percebemos o esforço de alguns professores em tentar fazer uma interação entre os estudantes das duas comunidades, mas ainda existe muita resistência manifesta, inclusive, na organização das cadeiras: alunos vindos do Maracujá, de um lado; alunos de Almas, do outro lado. Este fato é mais notável na turma no 7º ano, onde muitos dessa turma são adolescentes.

Assim, o objetivo central desse trabalho foi o de compreender como vem sendo ministrado o ensino de História em uma instituição escolar que acolhe estudantes oriundos de uma comunidade quilombola.

Para dar conta do nosso objetivo geral foi preciso estudar e descrever a trajetória do ensino de História ao longo dos tempos, bem como entender as especificidades da Lei 10.639/03 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação quilombola. Os resultados desse estudo estão no primeiro capítulo do nosso trabalho.

O trabalho irá analisar o ensino de história à luz dos conceitos de educação histórica e consciência histórica, do alemão Jorn Russen. Assim sendo, foi preciso compreender esses conceitos e como uma educação baseada nos mesmos pode ajudar na construção das nossas identidades. As discussões sobre esses conceitos deram origem ao segundo capítulo dessa monografia.

Os dados coletados durante o trabalho de investigação foram analisados, decodificados e seus resultados possibilitaram a escrita do terceiro capítulo. Sendo uma pesquisa sobre ensino de história para um grupo da sociedade que durante muito tempo foi marginalizado, este trabalho torna-se relevante devido à contribuição que este servirá para pensarmos um currículo voltado para atender uma parcela da sociedade, que durante muito tempo foi marginalizada e mesmo após as suas conquistas se vê impedida pelas normas oficiais de ter acesso a uma educação que possa contribuir para a reafirmação da sua identidade.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NAS ÚLTIMAS QUATRO DECADAS

O primeiro capítulo desse trabalho discute o caminho que o ensino de história trilhou, desde o período da ditadura aos tempos mais recentes, isso porque acredito ser de grande importância fazermos um balanço do processo de transformações sofrido pelo ensino de história. Nessa análise não poderíamos deixar de incluir algumas considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei 10.639/03, esta fruto das constantes manifestações da população em busca das reparações diante da violência do qual foi vítima durante anos.

Nos anos da ditadura militar no Brasil muitas pessoas sofreram diversas violências, inclusive o cerceamento da fala e a proibição do direito de manifestação. Em se tratando da área de educação seus profissionais foram atingidos duramente e muitos deles foram exilados por causa das suas posições contrárias ao regime de exceção implantado pelos generais em 1964.

Nesse contexto de coerção, disciplinas como História e Geografia foram duramente atingidas, sendo substituídas pelos Estudos Sociais. Nas universidades, foram implantadas as Licenciaturas Curtas, inclusive aquela que serviria de embasamento para a docência em Estudos Sociais. “As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação”. (FONSECA, 2005, p. 27). Essas mudanças no currículo não agradam os professores, pois estes viam em tudo isso uma descaracterização da disciplina, além de empobrecer o ensino.

Segundo a autora Selva Guimarães Fonseca, são as licenciaturas curtas que formam os “professores polivalentes”, fato que influencia diretamente na formação dos estudantes brasileiros, pois um profissional desses dificilmente iria levar os estudantes a pensar criticamente, devido a sua formação. Acrescente-se ainda, que eles trabalhavam sobre forte fiscalização e repressão do governo ditatorial.

Neste sentido, os professores com formação plena em história e em geografia, passam a travar um debate constante sobre o porquê iria se ensinar as duas disciplinas juntas em estudos sociais nas instituições de primeiro grau.

Diante de um cenário sem muito espaço para a disciplina de História e conseqüentemente, para o desenvolvimento de pesquisas nessa área, muitos professores sinalizam que seria necessário, para aquele momento, repensar o ensino de história. Este movimento iniciado por professores do sudeste do país

recebe o apoio de associações científicas e sindicatos, a exemplo da ANPUH (Associação dos Professores Universitários de História), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), da APEOESP (Associação dos Professores de Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e da UTE-MG, (União dos Trabalhadores do Ensino), dentre outras instituições que manifestaram apoio as reivindicações levantadas pelos professores.

Sinais dos resultados das lutas são manifestos a partir das primeiras eleições diretas para governadores e prefeitos, advindo daí inúmeros debates com vistas ao questionamento sobre as decisões dos militares, inclusive àquela que unificou História e Geografia.

Estas questões aceleraram o processo de repensar o currículo do ensino de história e as primeiras instituições a sofrerem pressão para melhorar o currículo são as secretarias estaduais e municipais de educação. Nesse ínterim, se inicia uma corrida destas secretarias para adequarem as bases curriculares com o que os movimentos sociais, sindicatos e docentes cobravam naquele momento. É nesta corrida pelo novo currículo que a Secretaria de Educação de Minas Gerais sai na frente.

Em Minas Gerais, a discussão em torno da necessidade de mudanças ganha força a partir de 1983 e 1984, quando o debate e as trocas de experiências se intensificam, sendo divulgadas em maior escala, e também durante a realização das diversas etapas do primeiro congresso mineiro de educação no período de agosto a outubro de 1983. [...] Apesar da amplitude do primeiro congresso mineiro de educação, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apenas desencadeou o processo de reformulação dos currículos em setembro de 1986, poucos meses antes do final do governo de Tancredo Neves/ Hélio Garcia. (FONSECA, 2005, p. 87-88).

O processo que ocorre no estado de Minas Gerais gera muitas críticas por parte dos professores, pois estes entendiam e reivindicavam mais tempo para se dedicar às discussões, bem como uma maior divulgação dos debates então realizados. Mesmo diante de várias críticas, a proposta mineira apresentada consegue se desvencilhar de um currículo técnico-burocrático, resquício da ditadura e adotado nas secretarias de educação de todo o país.

Mas, o que a proposta mineira continha para ser tão bem aceita entre os professores daquele estado? Podemos perceber que a nova proposta curricular de Minas Gerais tem como base as discussões sobre a história social inglesa,

priorizando o conhecimento histórico a partir dos sujeitos e o meio que os cercam. Dessa maneira, alunos e professores em sala de aula podiam ser produtores de conhecimento histórico.

Vale salientar que esta vertente histórica tem características e influências do marxismo, que utiliza de conceitos como modo de produção, trabalho, meios de trabalho, classe, entre outros, mas que busca entender e problematizar a participação dos variados sujeitos históricos ao longo dos processos de construção das diversas sociedades contemporâneas.

Neste sentido, percebem-se alguns avanços nessa proposta que vão de encontro ao que os marxistas defendem, tais como a ideia de uma história vista de baixo, que busca discutir a participação das classes marginalizadas nos diferentes espaços de construção rompendo com a história elitista. A proposta apresenta um ensino voltado para valorizar a diversidade, porém, estas novas abordagens ficaram somente no discurso, na proposta, pois na prática isto não foi muito bem visto, devido às dificuldades de implementação, segundo os professores, nas salas de aulas.

Em São Paulo, o processo de revisão curricular iniciou-se em 1983, quando a Secretaria de Educação lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, visando “desencadear na rede estadual um amplo debate sobre o ensino das Ciências Humanas, para a revisão da grade curricular e sugestão programática, com ênfase prioritária para o restabelecimento imediato de história e geografia nas 5º e 6º séries”. (FONSECA, 2005, p. 86-87).

Outra proposta muito discutida nessa época partiu dos educadores do estado de São Paulo. Na obra “Caminhos da História Ensinada”, Fonseca (2005) salienta a rapidez dos professores daquele estado em se adequar ao novo contexto, elaborando novas propostas para o ensino de História. Essa rapidez se deu em razão do contato com outras formas de abordagens históricas obtidas durante o processo de formação profissional dos professores, mesmo num contexto ainda marcado pelo autoritarismo. Apesar disto, a proposta do estado de São Paulo fica pronta quatro anos depois da mineira.

A proposta curricular paulista opta pela história cultural francesa, adotando os princípios da Escola dos Annales como referencial teórico, advindo daí uma opção pela História Temática, pautada na seleção de temas considerados significativos para os estudantes e a partir daí a possibilidade do trabalho em sala de aula com a

utilização de uma diversidade de linguagens. Nesta proposta curricular se buscava valorizar cada nível de ensino-aprendizagem, com a finalidade de se desligar do antigo ensino de mera transmissão de informações, possibilitando a alunos e professores a maturidade necessária para o desenvolvimento de procedimentos que os levassem à produção de conhecimento.

Inspirados nas experiências francesas, os autores da proposta trazem a discussão em torno do sujeito diverso, das identidades plurais, evidenciando a participação do homem no processo de construção histórica.

Neste contexto diversos pesquisadores paulistas discutem acerca da importância das pesquisas como princípio metodológico fundamental para o ensino de História. Para os paulistas, era de grande relevância “a investigação de temas sobre as diversas dimensões do social, [...] buscando-se através deles analisar os mecanismos de funcionamento da sociedade”. (FONSECA, 2005, p. 93).

Diante de duas propostas curriculares, relativamente novas em um cenário nacional ainda com mudanças, onde a grande maioria dos professores não tinha licenciatura plena em história, não seria nenhuma surpresa que os professores da época teriam problemas para aplicar estas propostas em sala. É neste contexto que as editoras nacionais interferem diretamente nas produções dos livros didáticos do período. Como “mercadoria”, era necessário que o livro didático atendesse a nova demanda educacional.

Preocupadas com o capital que os livros lhes garantiriam, as editoras do sudeste “obedecendo ao currículo proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, mesclam os conteúdos sobre História Geral e História do Brasil” (MUNAKATA, 2010, p. 281), produzindo livros complexos, dificultando o trabalho dos em colocar em prática estes conteúdos, pois tinham como base de trabalho os conceitos sobre “modo de produção”, que a proposta mineira continha.

Diante de um cenário conturbado sobre a definição da proposta, as editoras paulistas lançam os paradidáticos, que tem aceitação por parte dos professores paulistas que se mostraram resistentes a proposta curricular que a Secretaria de Educação de São Paulo havia proposto. A estratégia das editoras era manter as coleções elaboradas em conformidade com o currículo mineiro, inserindo as discussões temáticas através dos paradidáticos, contando com adesão dos professores que já estavam acostumados com as já citadas coleções e dessa forma, atendiam aos interesses estatais.

2.1 PCN'S COMO ESTRUTURA NACIONAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN's) surgem com o papel de ser um documento norteador da prática pedagógica dos profissionais de ensino de todo país. Uma 1º proposta dos PCN's de história foi apresentada e nele estão contidos alguns avanços que foram frutos de embates de professores, sociedade civil e associações, que sonhavam com um ensino mais amplo e democrático. No entanto, a 1º proposta que técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentaram aos professores não teve aceitação entre a comunidade docente, fato este que levou o MEC a consultar especialistas em História, especialmente professores ligados à ANPUH, para produzir uma nova proposta.

Entretanto, ao fazer isso, o MEC comete outra falha, qual seja convocando profissionais que não trabalhavam nos níveis de ensino fundamental, dando prioridade aos profissionais do ensino superior.

Nesse sentido, as críticas contra os PCNs continuaram, pois o texto não trazia em nenhuma linha algo que fosse direcionado aos professores da educação básica, as condições de trabalho, os baixos salários que acarretava na desvalorização desses profissionais. Em nenhum momento estas questões foram colocadas na pauta dos que desenvolveram e organizaram o texto dos PCNs, de modo que o texto pensa em um ensino de história em perfeitas situações, ignorando as reais condições oferecidas nos espaços das escolas básica do país naquele momento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sofrem com a pressão também das editoras nacionais, e o mercado editorial, acaba influenciando sobre o resultado final dos PCN's.

O que principalmente as editoras de livros didáticos pretendiam era uma expansão do ensino de história com base nos currículos da região sudeste do Brasil. Desta vez, São Paulo e Minas Gerais entram em cena como modelos a serem seguidos e intencionalmente, difundidos por todo país, pois era lucrativo para as editoras manter as coleções dos livros da região sudeste que já estavam prontos, não sendo necessário reformular todo material para atender a uma demanda nacional.

Nesse jogo de disputas que marcou a elaboração dos PCN's, o que se tem como resultado final é uma grande confusão. Com a influência das editoras sobre a decisão do currículo final, o texto dos PCN's carrega uma mistura do método de

ensino que os autores da proposta de São Paulo defendiam, focando na pesquisa e no uso de fontes históricas como método de ensino, e os conteúdos baseados em conceitos marxistas, tal qual foi a marca da proposta apresentada pelos mineiros.

O que acontece com os PCN's, gera uma grande dificuldade para os professores do ensino básico, um grande obstáculo, pois estes tinham como suporte curricular, a junção de modelos que em alguns pontos divergiam, por exemplo: como trabalhar "toda a história", através de métodos de pesquisa em sala, com apenas duas ou três aulas semanais.

No que diz respeito aos educandos, os PCN's surgem com uma proposta que vai de encontro ao cotidiano dos alunos, à medida que o aluno deve ser o centro do ensino. Sobre esse ponto, há um avanço, pois, pensar questões que falam diretamente com os alunos é algo que deve ser valorizado nas escolas. Os professores devem sempre ter em mente que tudo gira em torno do aluno e o conteúdo não pode ser diferente.

No entanto, o texto dos objetivos também contém lacunas, pois não especifica conteúdos para determinados grupos, o que seria necessário uma vez que existem diversos grupos étnicos no país, um tipo de ensino mais próximo das realidades destes é o ideal. No caso do ensino para afrodescendentes ou afro-brasileiros, o texto não está direcionado. Neste sentido, o texto deixa exposto que deve ser estudada a trajetória dos diversos grupos sociais, étnicos, do nosso país, dentre eles os negros. Mas não aborda quem são esses negros? De onde vieram esses negros? Onde estão esses negros? Enfim, surge uma série de questões que os PCN's deixam em aberto.

O texto dos PCN's da área de história, também deixa claro como "os educandos podem aprender e pensar sobre questões de diversidades, de identidades e de muitos outros temas recorrente que se faz presente na sociedade antiga e contemporânea". (BRASIL, 1998, p.29). É papel de o professor estimular os educandos a perceber a ação dos mais variados grupos que fazem parte de nosso contexto histórico social, e a participação direta destes, na constituição da sociedade contemporânea.

Para trabalhar todas essas e muitas outras discussões em sala de aula, os PCN's possibilitam aos professores o trabalho com múltiplas opções de instrumentos do nosso dia que podem ser encaradas como fontes históricas, "como músicas, fotos, imagens, textos ilustrativos, etc.". (BRASIL, 1998, p. 55). Os PCNs

propõem uma forma dinâmica de se trabalhar os conteúdos históricos em sala de aula, permitindo aos sujeitos nela imersos, professor e aluno, um contato mais próximo com suas realidades.

2.2 LEI 10.639/03: AVANÇOS E LACUNAS.

Diante de uma sociedade tão plural como é a brasileira, alguns grupos étnicos sentem-se à margem, pois são excluídos de políticas públicas que para outros segmentos da nossa população são vistas como naturais, numa prática historicamente reproduzida e que, nalguns momentos chega a dar a impressão de que se trata de algo institucionalizado. Integrante desse grupo, a população negra foi levada a, diante das condições de violência, buscar reconhecimento, bem como ocupar espaços, nesse cenário branco, católico e europeizado.

Entendido pelos senhores do século XIX como uma forma de comércio, o tráfico de africanos e a consequente transformação destes em escravos moldou a estrutura da sociedade brasileira, surgindo daí o racismo, elemento que mesmo com o fim do processo escravocrata ainda define papéis e posições das pessoas, na estrutura social, de acordo com a cor da pele.

Essas condições começaram a ser problematizadas e denunciadas através da atuação de diversos movimentos sócias, dentre eles, o Movimento Negro que, organizado, passou a exigir mudanças nas políticas públicas dos governos e medidas de reparação.

As ações protagonizadas pelos movimentos em defesa de uma sociedade antirracista tem inícios nos anos trinta, quando o Movimento Negro assume, nos principais centros urbanos, a responsabilidade em educar os seus, e desses centros de estudos voltados exclusivamente para os negros, emerge as lutas do movimento pela inclusão dos negros nas escolas públicas e a inclusão de temáticas relacionadas aos negros nos currículos escolares. “O movimento negro, nesse momento inicial, trabalhava no sentido de conscientizar a população negra para importância do estudo para integração e ascensão social”. (PINTO, apud KRAUSS; ROSA, 2010, p. 860).

Segundo Krauss e Rosa, autores do artigo intitulado a “Importância da temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas” (2010), em meados dos anos de 1940, aconteceu à convenção do negro brasileiro, realizado nos estados de

São Paulo e Rio de Janeiro, e tinha como objetivo valorizar a memória dos negros brasileiros e sua cultura, notadamente uma das primeiras ações desenvolvidas pelo movimento negro. Este espaço foi considerado de suma importância para propagar para todo o país a participação dos negros na constituição da sociedade brasileira.

Em virtude da crescente onda de debates sobre as condições ofertadas às populações negras do Brasil, as instituições governamentais, resolvem se posicionar e, através da lei 4024/61, acena com a possibilidade da educação nacional ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana afirmando a “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961)

Duas outras LDB's seriam aprovadas, pós 1961. As leis 5.540/68 e 5.692/71, dentro do contexto ditatorial que o país atravessava, não foram submetidas ao debate e apenas tentava adequar a educação às faces do regime de exceção. A primeira tratava de reformas na educação superior e a segunda, nada acrescentava às discussões sobre o racismo brasileiro, mantendo apenas o texto da 4024/61.

Depois do fim do período ditatorial vivido pela sociedade brasileira por mais de duas décadas e em decorrência das pressões realizadas pelos movimentos é promulgada a Constituição de 1988, vista como um instrumento cidadão e que embasaria outras propostas de intervenção na educação nacional.

A constituição de 1988 serviu de base para a criação da lei 9.394/96, na qual o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições de diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro, especialmente os de origem: africana, indígena e europeia. (KRAUSS; ROSA, 2010, p. 861)

Assim as instituições brasileiras, fazendo ecoar o grito das minorias, buscam reparar, através da promulgação de várias leis, o prejuízo causado a milhões de brasileiros negros e seus descendentes que se viram alijados de ocupar determinados espaços em razão da violência racista cometida contra os mesmos.

Mas, era preciso ampliar as formas de combate às violências e um desses instrumentos foi a Lei 10.639/03, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras nas instituições escolares públicas e privadas de todo o território nacional, transformado, dessa forma, os anseios do povo negro em currículos escolares.

Este parecer visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 497).

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, esclarece que a lei 10.639/03 regulamenta a lei 9.394/96, assegurando a todos os cidadãos o “direito a igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros”. (BRASIL, 2013, p. 497)

Deve ser destacada aqui a maneira que foi conduzida os trabalhos para se construir uma lei que estivesse intimamente ligada as reivindicações do movimento social negro. Segundo o texto das Diretrizes, a mesma foi construída a partir das respostas que o Conselho Nacional de Educação conseguiu obter de vários grupos do “movimento negro, após o envio de questionários para estes, para conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para professores que pesquisam sobre o tema, pais de alunos, cidadãos empenhados para construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial”. (BRASIL, 2013, p. 497-498).

Sobre os estabelecimentos de educação, o texto das diretrizes nos apresenta uma reflexão sobre o papel da escola para estas questões raciais:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao movimento negro e aos estudiosos do tema e não a escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito a educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2013, p. 502).

Diante deste paragrafo extraído do texto das diretrizes fica claro o papel fundamental que deve ser assumido pela escola, atenda ela o público que for. Nesse momento entra em destaque também o papel do professor. Sobre este, as Diretrizes expõem que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais,

desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2013, p. 501)

É importante ressaltar a política de reparação feita ao longo dos anos em virtude do que sofreu a população negra no passado, e que conseqüentemente perpassou para outras gerações, resultando na falta de oportunidades iguais ao povo negro, oportunidades essas tão comuns para o grupo étnico que, historicamente, se auto intitulou predominante.

No entanto, vale destacar que apesar dos esforços feitos e das conquistas alcançadas, ainda podemos considerar que a obrigatoriedade da Lei não corresponde ao seu cumprimento dentro das mais diversas instituições de ensino espalhadas por todo país. Esta é uma questão que depende sobretudo do posicionamento político da instituição e do professor e essa discussão ainda é vista com muito descrédito pelos professores da educação básica.

2.3 ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS

A prática escravocrata difundida pelos europeus atingiu duramente os povos de matriz africana e criou as bases de várias sociedades, dentre elas, a brasileira, construindo relações sociais marcadas por formas de violências, que não se limitariam à física, mas, também, à simbólica, numa tentativa clara de destruição da cultura do outro, visto pelos colonizadores como inferiores.

Mas, o exercício da violência encontraria o seu oponente nas diversas formas idealizadas pelos violentados para combater as ações dos dominadores ocidentais. Assim, as constantes fugas se constituíram em maneiras de resistência e de oposição ao sistema. Nessas fugas, a formação de um espaço para acolhimento e manutenção dos fugitivos viria a se transformar naquilo que ficaria conhecido como Quilombos.

Quilombo é uma palavra de origem africana e por ser um termo extremamente polissêmico tem significados diferenciados a depender do espaço donde os mesmos se constituíram. “Na América espanhola: Palenques, Cumbes; na inglesa, Maroons; na francesa, grand Marronage e petit Marronage [...]; no Brasil, Quilombos e

Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros. (REIS, 2012, p.10).

Um dos mais importantes quilombos brasileiro foi o de Palmares. Localizado na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas, Palmares chegou a abrigar milhares de africanos escravizados e que viam naquele espaço possibilidades de terem uma vida livre da sujeição aos europeus.

A formação dos quilombos mostra alguma das características dos seus ocupantes. São considerados comunidades e povos tradicionais que se diferenciam dos demais pela prática de costumes diferenciados, dentre esses, as manifestações religiosas. São detentores do território que estão assentados e nestes cultivam diversas práticas tradicionais de âmbito econômico, social, cultural, religioso entre outras particularidades do cotidiano desses povos. Tem seus direitos reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, que estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 2013, p. 429)

Um outro direito garantido aos povos quilombolas é o de acesso a formas de educação consoantes com as suas identidades. Para regular as atividades educativas dos povos de quilombos, o Ministério da Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, propondo que esta venha a ser desenvolvida em espaços localizados nas terras de propriedades dos remanescentes de quilombos e que o currículo construído priorize, sobretudo, a cultura local, dialogando com as especificidades étnico-cultural das respectivas comunidades. (BRASIL, 2013, p.419).

Entretanto, esta ainda não é a realidade da formação dos quilombos, muitos a exemplo do de Maracujá, só tem em suas terras pequenas unidades escolares de séries iniciais e estas mal estruturadas, e com a maioria dos professores sem formação superior. Assim, no fundamental II, tais alunos são obrigados a frequentar escolas regulares de redes municipais e estaduais em localidades maiores mais próximos, necessitando se deslocar e sendo submetidos ao currículo comum da rede.

2.3.1 Quilombo do Maracujá

No caso da comunidade de Maracujá, os registros de formação deste local obtidos por Parcero (2007) informam que esta comunidade foi “formada inicialmente por quatro irmãos que adquiriram a terra”, estabelecendo ali suas moradias, levando aos seus descendentes estabelecer relações conjugais entre parentes. Dessa forma a comunidade de Maracujá começa a ter um aumento no número de moradores, e moradores com algum tipo parentesco.

A comunidade quilombola de Maracujá está localizada à aproximadamente 20km da sede do município de Conceição do Coité, cercada pela vegetação típica da região, a caatinga, e um solo de pouco aproveitamento para o plantio contínuo dos grãos básicos para a subsistência, como o milho e feijão, o que dificulta a vivência nessa comunidade. A comunidade conta com uma escola municipal composta por 3 salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma cisterna.

Muitos jovens nascidos nessa comunidade mudam de endereço, e em muitos casos mudam até de estado, em busca de mais oportunidade no mercado de trabalho, segundo afirmações de moradores desta comunidade, os jovens costumam ir para o estado de São Paulo procurar emprego, e muitos destes conseguem adentrar no mercado de trabalho.

O reconhecimento, por parte dos órgãos competentes, da condição de comunidade quilombola aconteceu no dia 04 de novembro de 2016, situação que garantiu o acesso a alguns direitos, tais como: Minha Casa Minha Vida, Luz para Todos, Programa Nacional de Agricultura Familiar e o Programa Bolsa Permanências (CALILA NOTÍCIAS).

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: COMO UM CAMINHO A SER PENSADO

Neste capítulo, daremos início a uma discussão sobre a Consciência Histórica, conceito ultimamente muito utilizado no universo das pesquisas acadêmicas, num esforço de se repensar o ensino de História a partir dessa perspectiva. Pensar em consciência histórica, implica, necessariamente discutirmos, afinal, o que é a própria consciência.

Muitas são as expressões utilizadas no nosso dia a dia e que fazem menção à consciência. Quem já não ouviu falar, por exemplo, em “dormir com a consciência tranquila” para expressar a condição do sujeito que não tomou decisões que pudessem estar em desacordo com a sua forma de pensar. “Você não tem consciência” é uma outra afirmação comumente utilizada pelas pessoas que querem criticar um gesto, atitude ou deliberação tomada por alguém e que desagrada a quem é atingido por tal decisão.

Como vemos nos exemplos acima citados, não são raras as vezes em que a consciência é invocada pelas pessoas, tornando-a uma espécie de controle, freio e que impede o ser humano de agir de forma incorreta ou quando assim o fizer, coloque a “cabeça no travesseiro” e reflita conscientemente sobre suas decisões.

Ao recorrermos aos dicionários de Filosofia, encontramos definições, às mais variadas, para o termo consciência, mostrando o caráter polissêmico deste conceito. Para Mora (1978), por exemplo:

CONSCIÊNCIA: O termo “consciência” tem, em português, pelo menos dois sentidos, descoberta ou reconhecimento de algo, quer de algo exterior, como um objecto, uma realidade, uma situação, etc, quer de algo interior como as modificações sofridas pelo próprio eu; conhecimento do bem ou do mal. O sentido segundo expressa-se mais propriamente por meio da expressão consciência moral, pelo que reservamos um artigo especial a este último conceito. O sentido primeiro pode desdobrar-se noutros sentidos: o psicológico, o epistemológico ou gnoseológico, e o metafísico. Em sentido psicológico, a consciência é a percepção do eu por si mesmo, que por vezes também se chama apercepção. Em sentido epistemológico, a consciência é primeiramente o sujeito do conhecimento, falando-se então da relação consciência-objecto consciente como se equivalesse a relação sujeito-objecto. Em sentido metafísico, chama-se muitas vezes a consciência do eu. Trata-se, umas vezes de uma hipótese da consciência psicológica ou gnoseológica e, outras vezes, de uma realidade que se supõe prévia a qualquer esfera psicológica ou gnoseológica (MORA, 1978, p. 49).

Na citação acima, podemos observar, que em português, existe pelo menos dois sentidos qual o termo consciência pode ser empregado, a descoberta ou o reconhecimento de algo. Dessa maneira, fica evidente o cuidado que se deve ter quando fazemos uso dessa expressão visto que ela carrega consigo, outros desdobramentos que estão em meio a nossa sociedade, e que em muitos casos determinam posições sociais de pessoas e grupos.

Neste tocante, vale aqui chamar a atenção para o sentido psicológico que a expressão assume, que é a percepção do eu, por si mesmo, demonstrando a condição humana de aperceber-se enquanto um ser pensante e independente sobre suas ações e decisões. É a partir desses momentos, de perceber-se como sujeitos ativos ou não, dentro das estruturas sociais criadas pelos homens ao longo dos tempos, que o homem vai em busca de maneiras que, de uma certa forma possam mexer nestas estruturas, mas para se chegar ao nível de tomada de consciência elevado é necessário percorrer alguns estágios. Paulo Freire elenca alguns estágios que para ele, os homens passaram e passam para se alcançar um nível de consciência mais elevado:

A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. (FREIRE, 2001, p.39).

Segundo este trecho escrito por Freire, o homem se aproxima da realidade na medida em que a consciência deste se abre para o mundo, momento em que o ser inicia um processo que Freire chama de “adaptação”, adaptação do meio em que vive; adaptação com novos conhecimentos, entre outros modos de se relacionar com a realidade, mas que ainda se mantém um pouco distante do que está a sua volta, ou seja, neste estágio de consciência o homem aproxima-se da realidade, no entanto não se envolve pelo desinteresse daquilo que lhe cerca.

Para o educador brasileiro, um dos primeiros estágios da constituição da consciência seria o da intransitividade, pois neste existe uma espécie de quase compromisso com a realidade (FREIRE, 2001, p.39). Porém, segundo o autor a consciência intransitiva não é fechada, está vendo o que acontece a sua volta.

É a partir do estado de intransitividade que a consciência chega ao estado “Mágico”, quando o homem/mulher observam as realidades às suas voltas, mas não faz leituras sobre as mesmas. Como não problematiza as situações, apesar de já

observá-las, não há busca de explicações ou questionamentos. Tudo é reduzido ao mundo mágico.

No momento em que o homem toma conhecimento de várias situações que acontece a seu redor, em sua comunidade, a consciência passa a ser transitiva e chega ao estado que Freire denomina de “Ingênua”. Neste momento o homem começa a se aproximar da realidade fazendo observações mais aprofundadas de sua realidade, no entanto, esta aproximação não torna o homem dotado de uma consciência questionadora que seja capaz de mexer nas estruturas que mantem uma dada realidade.

A consciência no estado ingênuo diferencia-se do estado mágico, pois “na consciência ingênua há uma busca de compromisso”, (FREIRE,2001, p. 39) e dessa forma o homem ao atingir este estado de consciência encara alguns desafios, mas de natureza simples, mas sem perder de vista o comprometimento com a realidade. O perigo que a consciência ingênua pode propiciar ao homem é sobre suas conclusões, pois este está sujeito a ter conclusões apressadas principalmente devido a fragilidade nas discussões dos problemas.

Freire nos chama atenção para um outro estágio da consciência: o crítico. Este seria o mais avançado estágio da consciência e permite ao homem, além de perceber-se em meio à realidade na qual está inserido, consegue ir além, superando os outros estágios, pois compromete-se totalmente com as situações e vai de encontro às mesmas, questionando-as. Mostra-se disposto a encarar a realidade com mais compromisso e busca aprofundar análises sobre os problemas que atingem grande parte da sociedade.

O homem crítico reconhece que a realidade pode sofrer alterações e por isso vai em busca de mudanças, não se satisfaz com aparências nem com melhorias momentâneas e prepara-se para as possíveis descobertas que a realidade pode lhe ocasionar, mas, isso requer um longo processo educativo.

Após conceituar o termo consciência, com base em um dicionário de Filosofia e elencar as series de estágios pelos quais a consciência passa, voltamos nossa atenção para uma discussão sobre o conceito de “Consciência Histórica” e sua utilização, o que poderá nos permitir uma melhor compreensão de como este conceito pode ajudar alunos e professores a terem uma outra concepção acerca da disciplina e do ensino de História.

Para o autor alemão Jorn Russen, todo ser humano é dotado de consciência histórica e não somente quem frequentou ou frequenta espaços de ensino-aprendizagem detém os elementos necessários para o desenvolvimento de uma consciência histórica. É importante nos apercebermos disso, pois nos estimula a estarmos sempre atentos para questões que estão fora dos ambientes de ensino e que nos permitem estar pensando historicamente.

De olhos bem abertos para o que nos cercam nessa sociedade moderna e suas constantes mudanças, o conceito de consciência histórica nos consente fazer uma relação constante entre passado e presente, valorizando as questões inerentes ao nosso cotidiano. E nesse sentido, o autor brasileiro Luís Fernando Cerri (2001, p.94), nos questiona sobre o “quanto há de passado no presente, em nosso meio?”. Isso nos leva a pensar sobre o que temos em nosso meio que consideramos como passado.

Essas questões sempre se colocam para quem atua na produção e divulgação do conhecimento histórico, mas é nos campos da teoria da história e de sua didática que se colocam com maior premência, pois as repostas colocam na berlinda o próprio significado de produzir história e ensina-la; por que, para quem, desde quando, respondendo as necessidades, contra o que ou quem, ao lado de quem fazemos? (CERRI, 2001, p. 95)

Diante desta citação que coloca o papel do historiador enquanto pesquisador e divulgador do conhecimento histórico e elenca as várias questões que podem surgir durante o processo de construção do conhecimento histórico, podemos notar que as respostas estão nos fazeres práticos do cotidiano das pessoas. Isso implica na certeza de que cada ser humano detém a condição de estimular a consciência histórica em si.

Seguindo esta ideia, podemos afirmar que ela se faz presente nos mais diversos meios da nossa sociedade e de formas distintas para cada grupo ou segmento social. A ideia de preservar ou comemorar algo que já aconteceu é de grande importância, e este movimento, sem que todos percebam, é um meio de estarmos exercitando nossa consciência histórica.

No sentido educacional e escolar, a busca pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência histórica que os estudantes trazem consigo, deve ser um exercício constante a ser adotado pelos professores de História. Apesar do desenvolvimento da consciência histórica não se restringir apenas aos espaços

escolares, os professores por estarem inseridos nesse meio não podem perder de vista a importância de valorizá-la.

É a partir do desenvolvimento de uma consciência histórica que poderemos ajudar nossos alunos a fazer uma leitura de mundo mais atenta para as questões que assolam as camadas menos favorecidas da população, dentre elas, os afrodescendentes e os afro-brasileiros. Possibilitar aos educandos outro olhar sobre esta sociedade complexa e desigual, é uma tarefa que não pode passar despercebida nos tempos atuais, seja em qualquer espaço que se pense o trabalho educativo.

A narrativa histórica pode ser descrita como uma operação mental e devemos atentar para os mais variados usos que podem ser feitos dessa operação de maneira didática, permitindo assim uma melhor percepção das experiências do tempo passado na vida de cada sujeito.

Mas, o pressuposto que nos interessa mais diretamente nesse momento é o de que agir, no agir sobre o mundo e ser sujeito da história, o passado e suas projeções de futuro são tudo o que está à disposição do homem, como matéria prima para a sua criação. A criação e mesmo a reprodução são possíveis como recriação do que já existiu: o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível. (CERRI, 2011, p.21).

Mas, o que seria a consciência histórica? Ao fazer menção à mesma, Rusen afirma ser “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 39).

Percebemos pela afirmação acima que o conceito de consciência histórica implica um outro olhar sobre o ensino de História visto que as narrativas do passado não são vistas apenas e tão somente para conhecermos o acontecido, mas para direcionar a nossa vida no presente/futuro.

CERRI (2011) ao discorrer sobre consciência histórica traz muitos exemplos ilustrativos de como a mesma é formada. Um desses faz referência às lutas dos movimentos negros pela reparação dos direitos que historicamente lhes foram negados. Quando se investe nessas lutas, os movimentos fazem isso baseado num passado de violência das mais variadas formas, dentre elas, a exclusão e o racismo. Pois então, a reflexão a partir do passado não é feita somente para se ter

conhecimento das narrativas segregadoras impostas ao povo negro, mas com o objetivo de propor ações que possam não somente combater os efeitos das políticas excludentes, como também de formular políticas compensatórias para o presente e o futuro.

Assim, é importante proporcionar novas experiências didáticas aos educandos de forma que os levem a um aprendizado natural e sólido e para isto vale selecionar temáticas que abordem questões inerentes aos próprios estudantes, temas que possam dialogar diretamente com o cotidiano dos educandos, buscando sempre a valorização das experiências vividas por estes sujeitos, as experiências dos mais velhos, no sentido de valorização do que já se viveu, e podem ainda contribuir para o que está se vivendo em um determinado espaço social.

Esta é uma discussão que se inicia com alguns pontos aqui elencados, mas que aqui não se encerra. Voltarei a tratar sobre o conceito de consciência de histórica mais a frente durante este trabalho, especificamente durante a análise do ensino de história para os estudantes da comunidade quilombola de Maracujá.

Antes, porém, faz-se necessário caracterizar a escola Evódio Ducas Resedá, alguns estudantes que por lá passaram, outros que ainda estão o conjunto de professores e funcionários, dentre outras particularidades, que deverão aparecer ao longo do próximo capítulo.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA REMANESCENTES DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: POSSIBILIDADES CONCRETAS?

Durante a construção deste trabalho, foi necessário utilizarmos obras escritas de grandes autores que forneceram enorme contribuição para a nossa investigação, no entanto, é chegado o momento de oportunizar às figuras não tanto conhecidas, como os autores anteriormente citados, mas nem por isso sem importância, a ter o seu momento de fala. Antes de enriquecer este trabalho com falas importantes de sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, é coerente apresentarmos algumas características da escola onde ser realizou a investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Evódio Ducas Resedá fica situada no povoado de Almas, na praça Zeferino Carneiro s/n, distante aproximadamente 17 Km, de Conceição do Coité, Bahia. Fundada em 10 de Março de 1986 com a finalidade de atender a uma demanda da comunidade, pois neste período citado contava com apenas uma outra escola, a Zeferino Carneiro, que atendia somente os estudantes do nível fundamental I. Desse modo, a instituição surge como uma escola estadual e logo supre as necessidades da comunidade local e também de algumas comunidades circunvizinhas.

Atualmente a Escola é de responsabilidade municipal e ao longo de todo este tempo passou por algumas transformações em sua estrutura física, contando hoje com “quatro salas, dois banheiros, uma secretaria, um pátio, uma cozinha, um almoxarifado e uma quadra poliesportiva” (FERREIRA, 2016, p, 24)

Em relação ao corpo docente, este “é formado por professores, todos graduados e alguns pós-graduados” (FERREIRA, 2016, p, 24). Conta ainda com 4 funcionários de apoio, e hoje tem um número de estudantes considerado muito baixo diante da estrutura da instituição: são cerca de 55 alunos entre estudantes da comunidade local e os estudantes da comunidade quilombola de Maracujá.

A Escola Evódio Ducas Resedá trabalha somente com as turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental II, devido a mudança que ocorreu há alguns atrás quando se transferiu estudantes do 8º e 9º ano para escolas da rede estadual de ensino. Diante desta realidade, conseqüentemente haveria que acontecer uma

redução no número dos professores em atividade, no entanto, diante da aposentadoria de uma das professoras não houve a necessidade de mudança no quadro dos professores.

4.2 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE ESCOLAS

Durante o decorrer do processo de investigação, escolhemos quatro alunos para serem entrevistados e essa seleção foi realizada a partir do critério de pertencimento à Comunidade de Maracujá, já que o foco do nosso trabalho são os estudantes daquele espaço.

As entrevistas, abaixo decodificadas e analisadas, mostraram concepções dos alunos sobre três categorias: escola, disciplina e identidade, elementos que nos ajudaram a ter uma percepção sobre a prática do ensino de História para quilombolas na Escola Evódio Ducas Resedá.

Bárbara foi uma dessas alunas. Ela, com mais dois irmãos, moram juntos com seus pais no povoado do Maracujá. Todos os dias, de segunda à sexta, como os demais colegas, Bárbara utiliza o transporte cedido pela Prefeitura para chegar até à escola no povoado de Almas. O pai dela trabalha na roça, na prática da agricultura, enquanto que a mãe realiza serviços domésticos. Com os recursos oriundos dos trabalhos dos dois, a família é mantida.

Bárbara se mostrou irônica quando questionada acerca da importância da escola, mas, em seguida, acrescentou algumas palavras, como se estivesse refazendo o seu pensamento inicial. “Vixe Maria”....., respondeu, acrescentando em seguida: “[...] é, é, ela é muito importante”¹. Mesmo destacando a importância, a estudante não quis mencionar as razões pelas quais pensa assim.

Para Rosiele², também uma das entrevistadas, a existência de um filtro d’água, na atual escola, é o diferencial entre a Evódio Resedá e da Comunidade de Almas, ressaltando algo que torna a escola atual melhor que a anterior. A aluna ainda faz menção a um outro equipamento, que seria a quadra de esportes, que não existe na unidade escolar da Comunidade do Maracujá.

¹ Informação verbal colhida através de entrevista semiestruturada com uma das alunas da Escola Evódio Ducas Resedá, no povoado de Almas, município de Conceição do Coité-Bahia e moradora da Comunidade Quilombola do Maracujá. Para preservar a identidade, o nome utilizado no trabalho é diferente do original.

² Idem ao anterior.

Wilson³, outro personagem entrevistado, foi categórico em classificar a Escola Evódio Ducas Resedá como “melhor que a do Maracujá”, citando como um dos elementos que possibilita a diferenciação, a existência de mais colegas, o que segundo ele, torna a escola “mais animada”.

Sucinto nas suas afirmações, Elias⁴, nosso quarto entrevistado, afirma ser “boa” a escola e concordando com o colega anterior salienta que “tem gente muito legal”.

As falas das duas primeiras personagens, aqui ficticiamente denominadas de Bárbara e Rosiele, revelam a inexistência de políticas públicas para com a Comunidade Quilombola do Maracujá. Desprovida de equipamentos mínimos, como por exemplo, um filtro d’água, a escola mantida pelo município no interior da Comunidade é um símbolo da falta de cuidado para com os moradores daquele local.

O nosso olhar não deve limitar-se apenas a questão da carência do equipamento, mas de como essa inexistência tem um efeito de transformar em boa ou má a unidade escolar para os alunos que ali estudam. Supondo que uma estrutura agradável contribua para o desenvolvimento escolar dos alunos, a falta da mesma “contribui” no sentido oposto.

Já quanto à quadra de esportes, percebemos o quanto à mesma faz diferença para os estudantes, a tal ponto de um dos entrevistados afirmar que esse equipamento torna o espaço mais animado e isso, com certeza, acaba contribuindo para um melhor desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Depois das observações dos nosso entrevistados, alguns questionamentos talvez nos ajude a entendermos o lugar reservado historicamente àqueles pessoas que compõem determinada faixa da população e, mas especificadamente, a população negra. Um deles seria: por que algo tão vital como um vaso para filtrar água - objeto de desejo e de contemplação por parte de um estudante – não faz parte dos utensílios domésticos existentes nas escolas da Comunidade Quilombola do Maracujá? Seria necessariamente a falta de recursos para aquisição do matéria ou pode-se sugerir como resposta a invisibilidade da Comunidade para as autoridades? Se optarmos por dizer “sim” ao primeiro questionamento, como se

³ Idem ao “1”.

⁴ Idem ao “1”

explica que numa outra unidade escolar e a poucos quilômetros da comunidade do Maracujá, mantida pelo mesmo sistema de ensino, possui o equipamento?

Não ter um determinado equipamento é visto como natural, não somente por parte dos habitantes da Comunidade, talvez, inclusive pelo fato de desconhecer o que seja esse instrumento, como pelos professores, diretores, funcionários, etc, que jamais e em momento algum possibilitaram aos seus alunos o exercício da análise a respeito da situação. Quando nos propomos a pensar historicamente, devemos ir além, problematizando as situações, pois do contrário, continuaremos a achar que o posto, o estabelecido é algo natural e, portanto, deve ser aceito sem reservas.

[...] globalização, do modo como a temos sofrido, é um fenômeno inevitável que controla a todos e não é controlado por ninguém; como a ideia de que o drama da seca no Nordeste brasileiro é o resultado do clima, enquanto o Israel semidesértico é uma região próspera” (CERRI, 2011, p.60).

No caso do trabalho com a Consciência Histórica, como partir de situações como as tais para pensar o presente dessas comunidades? Cerri (2011) nos ensina, ao partirmos de situações cotidianas, problematizarmos o nosso passado, interpretando-o e transformando o futuro. Talvez resida aí, um das razões do “ódio entranhado” (MENDES, 1935) de muitos dos alunos para com a disciplina de História, pois não conseguem vislumbrar nenhuma relação do aprendizado para com o seu dia a dia.

4.3 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA.

A visão dos alunos sobre a disciplina foi objeto, também, de questionamentos por nossa parte. Você gosta de estudar História foi a pergunta realizada para quatro dos estudantes oriundos da Comunidade Quilombola do Maracujá e atualmente pertencentes à Escola Evódio Ducas Resedá, no povoado de Almas.

Dos quatro alunos entrevistados, três deles afirmaram categoricamente não gostar da disciplina, justificando o seu comportamento em razão da mesma tratar de coisas antigas. Para Roisele, “a disciplina é chata demais, pois somente fala de coisas antigas”; Analene também concordou com a colega e reafirmou o falar do

passado como justificativa para a sua concepção. “Assuntos antigos” também foi a desculpa usada por Wilson para não gostar da disciplina, situação idêntica a Elias.

O “não gostar” da disciplina já foi algo sentido e constatado há quase um século atrás, quando o professor Murilo Mendes afirmou que os estudantes, mas especificamente, os jovens detestavam a História, devotando-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ponto exige ou se valendo levemente da cola. (MENDES, 1935, p.41).

Os estudantes de antes e também os de nosso tempo expressam grande descrédito à História, devido a distância que esta mantém do dia-dia dos mesmos, com conteúdos baseados em uma história construída por europeus ocidentais, portanto muito distante, solta, fragmentada e sem vínculos com a nossa realidade.

No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, o passado é um problema e um problema que não deve ser lembrado, pois não trará nenhuma contribuição para o presente e futuro e como o tempo dos atuais alunos é o tempo do “agora”, “do já”, lembrar do que aconteceu não provocará nenhuma modificação nas suas vidas.

A rejeição de muitos dos alunos em estudar História pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico, tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011, p. 17).

Mas, quando trabalhamos a partir da perspectiva da consciência histórica não é essa a visão que passamos a ter do passado. O trabalho realizado com base no conceito de consciência de histórica, pode levar os educandos do tempo presente a interpretar as questões do passado, que são literalmente esquecidas por estes, oportunizando a todos a não somente elaborar uma leitura diferente do que já passou, confrontando com as narrativas dos livros didáticos, bem como e principalmente, construir elementos para pensar o seu presente/futuro, (re) construindo as suas identidades.

4.4 CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE IDENTIDADE

A questão das identidades tem sido bastante discutida nos dias atuais e segundo Hall (2011), a pós modernidade inaugura um sujeito com as suas

características e, como tal, não podemos mais falar de uma única identidade, mas de inúmeras e todas elas num único sujeito, inclusive algumas extremamente contraditórias.

Nesse caso, a identidade é construída a partir das relações estabelecidas com o outro, o diferente, levando-se em consideração o pertencimento a um determinado grupo étnico, gênero, religioso, político. Segundo Hall (2011) a identidade permanece incompleta, "em processo", sempre "sendo formada".

No caso dos alunos moradores da Comunidade Quilombola do Maracujá, eles não se sentem pertencentes àquela Comunidade, conforme relataram, de forma lacônica, quando das nossas conversas. Uma das alunas, conhecida pelo prenome de Analene, acrescentou que “não se sentia pertencente, pois não conhecia a história”, fazendo dessa forma menção ao passado dos moradores daquele local.

Esse desconhecimento implica não somente no desconhecimento da história, como traz prejuízos para a construção identitária dos adolescentes. O estudioso francês Edgar Morin afirma que devemos considerar que os ensinamentos iniciais feitos ao sujeito enquanto criança, ainda são capazes de orientar-lhe na construção dos mesmos enquanto homens/mulheres. Esses saberes, segundo Morin são aqueles oriundos das nossas primeiras experiências enquanto pessoa, “marcando-nos, desde o nascimento com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na vida universitária ou na vida profissional” (MORIN, 2011, p.27).

Tomando como base as afirmações do estudioso francês e analisando a realidade brasileira, o que se construiu ao longo dos tempos sobre o povo negro, sobre os quilombolas, sobre os afrodescendentes foi uma imagem baseada, sobretudo, na inferioridade, na submissão, imagem essa reproduzida cotidianamente e somente desconstruídas através dos inúmeros movimentos de resistência, que diga-se de passagem não são de agora.

Ao chegarem à escola, os descendentes de quilombos não se depararão, com certeza, com uma realidade tão diferente, pois nos livros didáticos, currículos, etc, ainda é predominante uma visão marginal, ainda que muitas mudanças tenham ocorrido.

Se entre os iguais não se fala nesse passado e na escola onde as alunas estudam esse passado também é ignorado pelas exclusões que o currículo faz, conseqüentemente, o que pode resultar daí é um comportamento adverso, ou a

formação de identidades não razoáveis, um tipo de identidade fechada, unilateral, ortodoxa, insensível ao outro, ou conforme afirma CERRI (2011):

[...] as identidades cegamente nacionalistas; Identidade baseadas em princípios religiosos fundamentalistas; Identidade cientificista: fé cega na ciência como resolução objetiva de todos os problemas humanos, que acaba por desconsiderar as pessoas como sujeitos e soluções; Identidade que se apropria da verdade como se esta pertencesse a ela. (CERRI,2011, p.).

Mas, se esse tipo de identidade, acima caracterizado pode ser construído, o inverso dele também, pois segundo MORIN (2011, p. 23), “sendo o ser humano uma parte da cultura que o formou, pode romper com os determinismos impostos”. No caso da Comunidade Quilombola do Maracujá, a participação dos pais dos alunos nesse processo educativo de desconstrução de uma perversa imagem criada acerca do povo negro tem sido mais difícil devido a ignorância em relação ao passado e pela percepção que possuem do que é ser negro, resultantes daquilo que ouviram historicamente.

Dessa maneira, associou-se à imagem do negro, como sinônimo de escravidão, apenas como trabalhador braçal. Produziram-se a invisibilidade de seres humanos portadores de uma diversidade cultural fabulosa, eliminando-se a possibilidade do negro aparecer na sociedade brasileira, como portador de novos pensamentos, de organizador de um modelo de política alternativa, como agente transformador reinventando uma nova maneira de organização social. (TEIXEIRA, 2009, p. 401).

Portanto, a contribuição da escola e mais especificadamente do ensino de História para com a formação de estudantes oriundos, principalmente, de uma comunidade quilombola é imprescindível, visto que através dessa participação escolar o aluno terá mais possibilidades de conforme afirma Cerri (2011) pensar historicamente, ou seja:

[...] nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. (CERRI, 2011, p. 59).

Ao pensarmos historicamente, temos a oportunidade de nos libertarmos das concepções fatalistas da história e que atribuem a existência das coisas à atuação dos heróis, dos deuses ou dos fenômenos naturais, anulando e omitindo a participação do homem, o que serve muitas das vezes para retirar dos responsáveis a sua parcela de responsabilidade, como por exemplo, “a ideia de que o drama da seca no Nordeste brasileiro é o resultado do clima, enquanto que o Israel semidesértico é uma região prospera”.(CERRI, 2011, p. 60).

Nesse processo dialógico, interacionista e construtivo, a participação dos professores é fundamental, pois como protagonistas desse jogo, voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconsciente, eles produzem, não somente o seu trabalho e por conseguinte as suas identidades, como também participam decisivamente na construção das identidades alheias. (CERRI, 2011, p. 16).

Na Escola Evódio Ducas Resedá, Maria da Glória é a professora responsável por lecionar História, matéria com a qual trabalha há mais de quatro anos, tempo não suficiente para promover uma identificação da profissional com a disciplina. Salientando trabalhar melhor com Geografia, mesmo porque a sua formação se deu nessa área, pela Faculdade de Ciência e Tecnologias, polo Conceição do Coité-Bahia, diz que História não reflete o seu perfil, por se tratar de um componente complexo.

Como todo e qualquer componente curricular, a presença da complexidade é algo inerente ao mesmo e não somente restrito à História, mas isso não pode ser encarado como um obstáculo à prática docente, pois pode acabar gerando a desmotivação do profissional e, por consequência, a falta de expectativas, o não planejamento adequado das atividades, enfim um comportamento de descompromisso em relação à busca de rendimentos satisfatórios por parte dos alunos, pois “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos” (FREIRE, p.8, 1996).

A professora acima citada destaca ser fundamental compreender a História, mas destaca que para isso acontecer o aluno deve, inicialmente, procurar gostar dos conhecimentos históricos. Sem o “gostar”, segundo a professora, não há como aprender. Realmente, a aproximação se dá, também, pela afinidade com as temáticas, mas esse “gostar” necessariamente não é algo inato, mas deve ser

construído ao longo das aulas e entre professores e alunos, pois nesse caso, quem não gosta será que não pode e deve ser provocado?

Outro fator a ser ressaltado acerca da não formação da professora na área, é a pouca importância dada a esta questão pelas instituições competentes, que mesmo sabendo da inexperiência da profissional no trato com a disciplina e a complexidade do espaço onde a mesma atua, não tomou nenhuma decisão em colocar um profissional licenciado na área para atuar naquele espaço com a função, inclusive de ter um olhar atencioso em relação aos alunos oriundos da Comunidade do Maracujá, capaz de estabelecer um diálogo acerca das suas realidades.

Construir com os alunos significa estabelecer uma relação dialógica nas salas de aulas, possibilitando, através de uma metodologia acolhedora, a participação de todos durante o desenvolvimento das atividades, algo ainda muito limitado nos universos escolares e na disciplina de História em razão do papel historicamente atribuído e assumido pelos professores, qual seja o de centro do conhecimento e uma das razões da aversão do aluno pela História.

O estabelecimento do diálogo pode partir daquilo que está mais próximo dos alunos, como por exemplo, as suas experiências cotidianas construídas no seu universo cultural e que os acompanha até as salas. A utilização dessa estratégia não significa ser presenteísta, ou seja, perder as referências espaciais e temporais (RODRIGUES, 2011), “mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens”. (CAIMI, 2007, p. 24).

Esse distanciamento entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos a partir das suas vivências é um aspecto causador de tensões entre esses personagens, levando muitas vezes à incompreensão, redundando quando não em desprezo e noutras formas de violência.

Nas pesquisas já citadas, tem sido reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Durante a observação das aulas da professora Maria da Glória não foi possível perceber esse tipo de atuação, visto que a mesma se limitava a utilizar o livro didático, abordando os conteúdos constantes no mesmo e planejados para

aquela data. Depois de breves explicações, seguia-se a cópia dos exercícios postos no quadro de giz e a cobrança pelas respostas.

Vista dessa forma, a História como disciplina se torna algo estático, fixo, imóvel, relegado a um determinado espaço sem serventia, relegando o passado ao acontecido e sem nenhuma relação com o presente, com o atual, com as questões que perpassam o cotidiano de estudantes jovens e moradores de uma comunidade identificada como quilombola.

Sem o estabelecimento de relações, os resultados dessa formação indentitária não poderia ser algo tão fragmentado como aquela construída pelos estudantes quilombolas da Escola Evódio Ducas Resedá. Quando questionada acerca da identidade quilombola dos alunos do Maracujá, a professora Maria da Glória afirmou que “alguns já aceitam mais, pois tinham algumas resistências e eles me contavam, mais melhorou muito”.

Sem citar as resistências contadas pelos alunos, a professora conclui que as melhoras aconteceram, mas fica implícito que nenhum trabalho de natureza escolar foi realizado para anular as resistências. Assim sendo, coube a outros atores e outros espaços de formação trabalharem no sentido de construir, aos poucos, uma outra percepção acerca do que seja alguém descendente do povo de quilombos.

É obvio que não concebemos a escola como o único espaço de formação mas, como um desses espaços e formal, questionamos o seu papel diante de uma realidade tão clara, atual e presente, mas também deixada de lado, esquecida e ignorada.

Estaria essa indiferença sendo fortalecida por um currículo escolar? Para darmos conta desse questionamento recorreremos aos livros didáticos utilizados pelos alunos da Escola Evódio Ducas Resedá, destinados aos alunos do 8º e 9º anos. Uma análise do sumário dos mesmos mostra que os assuntos ali relacionados e seguidos pela Escola não contempla diretamente a questão quilombola, o que é claro, não significa que não exista possibilidades da mesma ser discutida, mas isso dependerá e muito de um processo de formação do professor e este pautado pela noção de diversidade, complexidade, não linearidade, etc. Observemos e analisemos as tabelas abaixo extraídas dos livros didáticos da Escola Evódio Ducas Resedá.

Tabela 1

Capítulo	Tema	Página
14	Segundo Reinado	44
14	O fim do trabalho escravo	54
14	A abolição gradual da escravidão	55

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011

Tabela 2

Capítulo	Tema	Página
10	Imperialismo na Ásia e África	10
10	A expansão imperialista	16
10	O fardo do “homem branco”	17

Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História**: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011.

Uma análise dos assuntos contidos no livro didático e relacionados na “Tabela 1” mostra o papel preponderante da Inglaterra na promoção do fim da escravidão, citando, em seguida, algumas das leis criadas no Brasil para tentar por fim a esse processo, mas não passa de uma narrativa linear sem nenhum compromisso crítico.

A falta de criticidade acompanha também a narrativa dos fatos contidos no livro didático dirigido ao 9º ano. Muita ênfase foi dada ao capitalismo e numa única página é feita uma menção às outras razões do colonialismo europeu na África, citando a visão desses acerca do continente africano.

O currículo é um instrumento carregado de poder e manifesta-se, também, através dos livros didáticos, quando expressam o que deve ser ensinado aos alunos e, a partir dessa seleção – o que significa também um processo de exclusão -, o currículo vai definindo o que serão esses alunos no futuro, portanto, o currículo além de uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade”. (SILVA, 2014, p. 15).

Levando-se em consideração que o livro didático ainda é muito utilizado e nalguns espaços constitui-se como se fosse a única expressão da verdade; que o nosso currículo tem uma matriz predominantemente afeita à diversidade e que a formação dos professores ainda prima pela linearidade, não contemplando, na maioria da vezes, o plural, etc, concluiremos que a formação do aluno ainda é norteada e muito pelos três aspectos acima citados, quais sejam: formação

cartesiana, currículo engessado e livro didático como princípio legitimador das ações realizada nas salas de aulas.

Assim sendo, se o livro didático não contempla diretamente temas referentes a povos descendentes de quilombos, com certeza, esse assunto jamais será abordado e os personagens implicados nessa discussão continuarão a não se vê como povos oriundos de comunidades quilombolas; a formação cartesiana impede avançar em relação ao diverso, ao plural; já um currículo feito para se construir uma identidade não conseguirá, nunca, abarcar às inúmeras outras existentes.

Diante de tudo isso, resta pensar que esses elementos, muito presentes na Escola Evódio Ducas Resedá continuará, caso não seja revisto, a produzir situações baseadas numa cultura branca, europeia e católica, produzindo, no mínimo, aquilo que (CERRI, 2011), denomina como uma identidade não razoável.

5 CONCLUSÃO

Diante de tais escritos expressos neste trabalho faz-se necessário evidenciar nesse “conclusão” a falta de um ensino de História voltado para os alunos oriundos da Comunidade Quilombola Maracujá e que estudam na Escola Evódio Ducas Resedá, no povoado de Almas, município de Conceição do Coité, Bahia.

A inexistência dessa abordagem específica para tais alunos se dá em decorrência de inúmeros fatores como abordado durante todo o trabalho. Resumindo vale dizer que a formação específica/plural dos professores de História para atuar com remanescentes e quilombos não existe e se retirarmos desse texto a expressão “específica”, com certeza, a pluralidade ainda não é contemplada.

Sem formação inicial e, também continuada para atuar com a diversidade, o livro didático se transforma na única expressão de verdade, portanto se o negro é retratado como escravo, os alunos sairão de lá com essa concepção e, portanto, não se assumindo enquanto negros, obvio.

Talvez a inexistência de um “filtro d’água” consiga nos fazer entender o porquê da falta de um ensino que consiga contemplar moradores remanescentes de quilombos: a invisibilidade da Comunidade do Maracujá para os poderes públicos constituídos. Invisibilidade materializada num currículo totalmente desvinculado dos falares e fazeres da Comunidade; invisibilidade manifesta na falta de formação dos professores e formação essa que contemple outras possibilidades e invisibilidade em perceber o outro como diferente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BRAICK, Patricia Ramos. **Estudar História: das origens à era digital**. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB 4024/61. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: história**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. v.1. n. 1. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>. Acesso em 27 maio de 2017.

CALILA NOTÍCIAS. **Coité - Maracujá teve a maior comemoração pela certificação de comunidade quilombola**. Conceição do Coité, 2014.

CERRI, Luís Fernando. "Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história". **Revista de história regional**. 2001. p. 93-112.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro. FGV, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 27 maio 2017.

FERREIRA, Jean Márcio de Almeida. **Ensino de História e cidadania:** a disciplina de história na escola municipal Evódio Ducas Resedá e o despertar de identidades políticas nos educandos a partir de um olhar crítico e reflexivo. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação. Conceição do Coité: 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papyrus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade;** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. 1º, reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRAUSS, Juliana Sousa, ROSA, Júlio César da. “A importância da temática de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas”. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul. Dez, 2010 p. 857-878.

MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário.** São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois da ditadura militar. FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** 6. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

PARCERO. Lúcia Maria de Jesus. **Fazenda Maracujá:** sua gente, sua língua, suas crenças. 2007. 190f. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2007.

REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos (org). **Liberdade por um fio: histórias dos Quilombos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RODRIGUES, Andre Wagner. **História, historiografia e ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

SCHMITD, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Russen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 5.reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Rosana. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa**. Disponível em: file:///C:/Users/Tonfaz/Downloads/Documents/2079_1091.pdf. 2009. Acesso em: 28 maio 2017.