

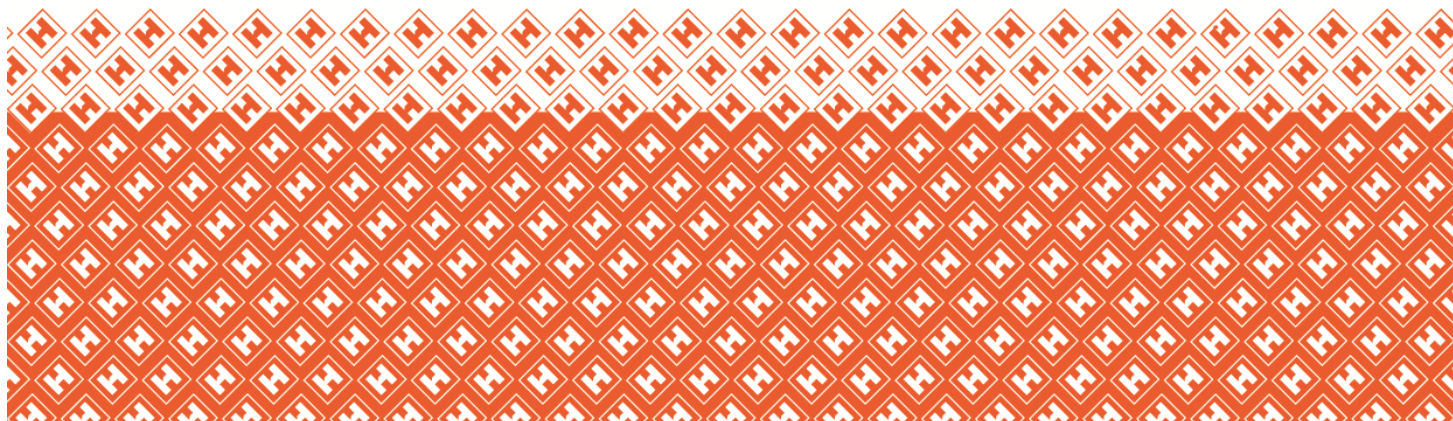


PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

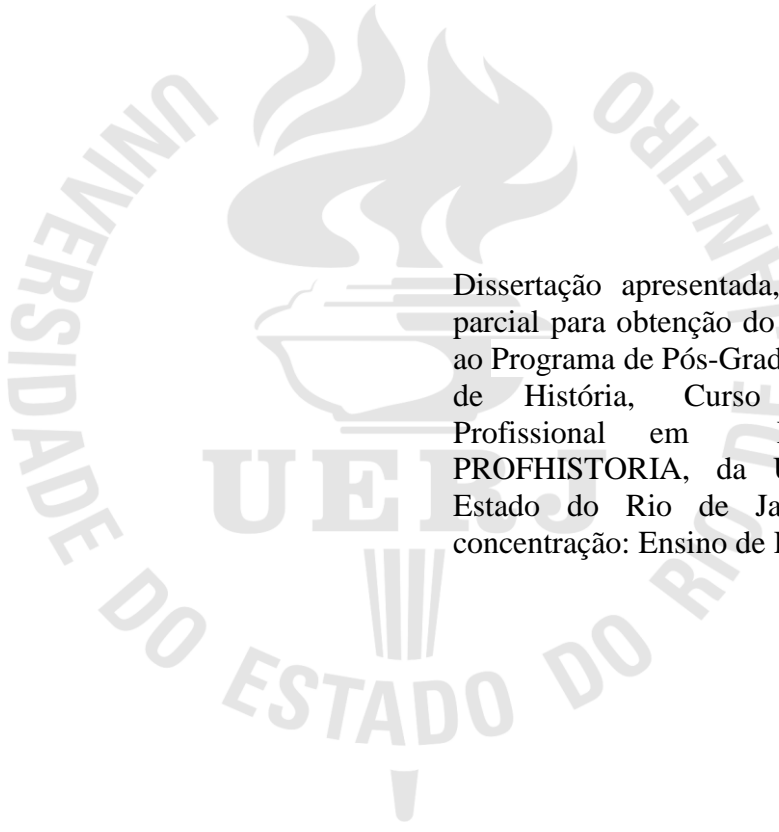
JULIANA SILVA DA CONCEIÇÃO

**Em busca de conexões com as Juventudes no
Ensino de História:
Por uma prática didática protagonizada pelos alunos**



Juliana Silva da Conceição

**Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História:
Por uma prática didática protagonizada pelos alunos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Márcia Guerra Pereira

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C744 Conceição, Juliana Silva da.
Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História Por
uma prática didática protagonizada pelos alunos / Juliana Silva da Conceição.
– 2018.

97f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Guerra Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFHISTORIA)
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação
de Professores.

1.História – Estudo e ensino – Teses. 2. Sites da web – Teses. 3.
Material didático – Teses. I. Pereira, Márcia Guerra. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.”

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Silva da Conceição

Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História:

Por uma prática didática protagonizada pelos alunos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 25 de outubro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Márcia Guerra Pereira (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dr^ª Mônica Lima e Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Helenice Aparecida Bastos Rocha.

Faculdade de Formação de Professores – UERJ.

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

A minha mãe Hermínia
que desde muito cedo me ensinou o valor do conhecimento

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, e muito especialmente, a minha orientadora Márcia Guerra, que me despertou o interesse para a temática deste trabalho em suas aulas durante o mestrado, que me apoiou em minhas inúmeras dúvidas e nos momentos difíceis e desesperados. Muito obrigada. Também, a meus amigos da turma de mestrado ProfHistoria 2016, que ao longo destes dois anos me auxiliaram inúmeras vezes e foram para mim fontes de inspiração.

Aos meus amigos que pacientemente compreenderam minhas inúmeras ausências e me apoiaram nesta caminhada. Não posso deixar de citar, em especial, minhas incentivadoras Tais, Mônica e Deise. E a Giselle Coutinho, a Geiziane e ao Filipe que me incentivaram, antes mesmo de minha aprovação. Suas dicas e os muitos livros emprestados foram fundamentais no processo seletivo do mestrado

Aos meus professores de toda a vida, a quem tenho profunda gratidão. E com quem aprendi muito sobre a relação professor-aluno que hoje reproduzo na prática docente. E, claro, não poderia deixar de agradecer aos meus queridos alunos do CIEP Eliza Antônia Rainho Dias por quem tenho profundo carinho e gratidão pelo tanto que aprendo com eles.

A minha família, em especial minha irmã Gisele que me suportou nos meus momentos de maior stress, que ouviu minhas inúmeras ideias sobre possibilidades deste trabalho e que sempre esteve ao meu lado me incentivando, me apoiando e vibrando com cada conquista.

RESUMO

CONCEIÇÃO, Juliana Silva. **Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História:** Por uma prática didática protagonizada pelos alunos. 2018. 50 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Neste trabalho objetivou-se elaborar um produto didático que auxiliasse na prática docente para atender as demandas Lei 10.639/2003, tendo em vista que o ensino de História foi fortemente impactado, nos últimos anos, pela introdução da web e redes sociais no cotidiano do aluno. Busca-se estimular a interação dos alunos na produção de conhecimento, modificar as suas relações com o professor, a escola e o ensino de História. As propostas trazidas pela Lei 10.639/2003 com possibilidade de novas formas de abordagens para dar significado ao cotidiano de ensino/aprendizagem, assim como para conquistar e envolver os alunos nestas práticas educativas com o intuito de estimular neles uma postura mais proativa. Os avanços tecnológicos e ferramentas virtuais de um modo geral, necessitam estar presentes dentro das salas de aula e nesta medida configuram canais de comunicação dos alunos. Nesta direção, este estudo propõe um banco de fontes, um produto de mídia virtual em formato de site abastecido de forma colaborativa por docentes e discentes. Onde professores de História abastecem as fontes e os alunos tem um espaço especial para a produção autoral. Este projeto, de ensino de História, tem no banco de fontes (site) seu produto principal. Pretende-se aqui apresentar o produto e analisar os princípios que norteiam sua concepção.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/2003. Material didático. Site colaborativo. Juventudes.

RESUMEN

CONCEIÇÃO, Juliana Silva. **En búsqueda de conexiones con juventudes en la Enseñanza Secundaria de Historia**: Por una práctica protagonizadora por los alumnos. 2018. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

En este trabajo se objetivó elaborar un producto didáctico que auxiliara en la práctica docente para atender a las demandas Ley 10.639 / 2003, teniendo en vista que la enseñanza de la Historia había sido fuertemente impactada en los últimos años por la introducción de la web y redes sociales en el cotidiano del alumno . Se busca estimular la interacción de los alumnos en la producción de conocimiento, modificar sus relaciones con el profesor, la escuela y la enseñanza de la Historia. Las propuestas traídas por la Ley 10.639 / 2003 con posibilidad de nuevas formas de abordajes para dar significado al cotidiano de enseñanza / aprendizaje, así como para conquistar e involucrar a los alumnos en estas prácticas educativas con el propósito de estimular en ellos una postura más proactiva. Los avances tecnológicos y herramientas virtuales de un modo general, necesitan estar presentes dentro de las aulas y en esta medida convertirse en uno de los principales canales de comunicación de los alumnos. En esta dirección, este estudio propone un banco de fuentes, un producto de medios virtuales en formato de sitio abastecido de forma colaborativa por docentes y discentes. Donde los profesores de Historia abastecen a las fuentes y los alumnos tienen un espacio especial para una producción autoral. Este proyecto, de Enseñanza de Historia, tiene en el banco de fuentes (sitio) su producto principal. Se pretende aquí presentar el producto y analizar los principios que orientan su concepción.

Palabras-clave: Enseño de Historia. Ley 10.639/2003. Material didáctico. Sitio. Juventudes.

LISTA DE ABREVIACOES

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EJA	Educação de jovens e Adultos
IAS	Instituto Ayrton Senna
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas e Promoção de Igualdade Racial no Brasil
TICs	Tecnologias da Informação e comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Espaços de aprendizagem.....	56
Figura 1	Página colaborativa.....	69
Figura 2	Página informativa.....	70
Figura 3	Página de abertura.....	71
Figura 4	Página de abertura – fontes.....	72
Figura 5	Ilustrações da página principal.....	72
Figura 6	Página de contribuição juvenil.....	73
Figura 7	Sessão de artes.....	74
Figura 8	Sessão biografia.....	75
Figura 9	Sessão Legislação.....	76
Figura 10	Sessão Reportagens.....	77
Figura 11	Sessão Fotografia.....	78
Figura 12	Questionário base para WebQuest 1.....	79
Figura 13	Questionário base para WebQuest 2 e 3.....	80
Figura 14	Questionário base para WebQuest 4.....	80
Quadro 2	Programação.....	84
Figura 15	Fotografia de poemas e desenhos.....	85
Figura 16	Palestra foto 1.....	85
Figura 17	Palestra foto 2.....	86
Figura 18	Visita ao Cemitério de escravizados.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DA MEMÓRIA À HISTÓRIA.....	15
1.1 Os usos da memória e a construção da memória coletiva.....	17
1.2 Disputas na construção e manutenção de memórias coletivas	20
1.3 Identidade e cultura nacional X Identidades e culturas locais.....	22
1.4 Disputas pela memória, cultura nacional e ensino de História.....	23
1.5 A implementação da Lei n.º 10.639/03 e seus desafios	26
2 O OBJETIVO	30
2.1 Qual currículo acreditamos ser mais pertinente para trabalharmos este produto didático?	31
2.2 Qual tipo de fontes buscamos para abastecer este produto?.....	35
2.3 O Protagonismo Juvenil como uma possibilidade	37
3. JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS: O DIÁLOGO PREFERENCIAL	41
3.1 Juventudes	41
3.2 Culturas Juvenis	47
3.3 A escola e os Jovens: Negociação e Conflito.....	49
4.1 Desafios.....	60
4.2 O uso de fontes como possibilidade.....	62
4.3 Novos formatos para atender novas demandas	65
5 O PRODUTO: O SITE	69
5.1 As Fontes.....	73
5.2 Possibilidades de Trabalho.....	78
6 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

O intuito desta pesquisa foi criar um produto didático interativo e voltado para um público jovem e que venha a se apresentar como uma possibilidade de estimular o protagonismo juvenil, apresentando-se como ferramenta na atuação e atendimento às demandas postas pela lei 10.639/2003 e pelo combate ao preconceito racial. Este produto didático é um site que funciona como banco de fontes de representações das Culturas Afro-brasileiras entre 1889 e 1930. Esse recorte temporal é designado pela historiografia contemporânea “Pós-abolição” (1889-1930), e suas marcas principais são a vívida memória da escravidão recém encerrada formalmente (1888) e a perspectiva de construção de uma cultura nacional, balizada pelo episódio da República e sua construção, analisando especificamente a cidade do Rio de Janeiro.

As fontes que estarão reunidas no site poderão ser utilizadas por alunos e professores de diversas formas. Apresento, nesse trabalho, uma possibilidade didática com a utilização das fontes junto a webquests. A experiência foi realizada na escola de Ensino Integral onde leciono, destacando sobretudo interatividade e o possibilitando desenvolvimento de competências socioemocionais atrelado ao desenvolvimento de competências cognitivas (saberes históricos), conduzindo o aluno a uma postura mais ativa na construção do conhecimento.

Esta ideia nasce de um problema observado ao longo de minha trajetória como docente no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 na escola em que leciono há 7 anos o CIEP 451: Eliza Antônia Rainho Dias, escola localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, no distrito de Itambí, do município de Itaboraí, cuja imensa maioria dos alunos é afrodescendente. Essa escola de Ensino Integral tem como costume trabalhar Educação por Projetos e ao longo dos últimos anos vem trabalhando a referida Lei como uma ação apartada de todo o desenvolvimento do ano letivo, a ser executada num dia da semana do 20 de novembro.

Uma vez que um dos objetivos da Lei é o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, assim como a inserção do 20 de novembro no calendário escolar, houve um entendimento errôneo por parte da Regional de Ensino e da estrutura escolar de que a Cultura Afro-brasileira deveria ser apresentada apenas num projeto à parte, que acabava se tornando um espetáculo do exótico no qual a Cultura Afro-brasileira ou estereótipos desta são

apresentados aos jovens para que tal cultura seja “celebrada” como se jamais existisse exceto no 20 de novembro. Por mais que eu me preocupasse com o ensino de História Africana e Afro-brasileira a Cultura Afro-brasileira, pela dinâmica da cultura escolar, acabava por se tornar uma exposição do exótico, restrita a um evento apartado, desconectado das atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Além de resignificar para os jovens a importância do dia da Consciência Negra, fazendo deste não um dia de exposição da cultura afro-brasileira, numa imposição dentro do calendário escolar, mas revelando todo o processo histórico de conquistas que culminou na data celebrativa, a ideia principal do produto elaborado nesta dissertação é que ele permita aos jovens conscientizar-se da participação das Culturas Afro-brasileiras em nossa sociedade e em suas próprias culturas. A premissa é a de que percebendo a presença das culturas afro-brasileiras tanto em seus momentos de protagonismo quanto de silenciamentos e resistência ao longo do pós- abolição os jovens sejam capazes iniciar um processo investigativo em suas próprias culturas. Tal procedimento poderá lhes permitir vislumbrar a presença e as contribuições das culturas afro-brasileiras para a sua própria cultura, desta forma podem adotar uma postura protagonista inspirada nos exemplos de protagonismos negros na História, e podendo agir de forma proativa, não apenas na construção de conhecimento, durante as aulas de História, mas no combate ao preconceito.

Sabendo-se que as Diretrizes, já tão discutidas por historiadores como Guerra (2011)¹, Abreu e Mattos (2008)², Santos (2013)³, Moraes (2016)⁴ entre outros, tem em vista a reparação de um passado de equívocos conceituais, valorizando a contribuição da História e cultura afro-brasileira na construção de nossa sociedade e o protagonismo dos negros ao longo da História, com o intuito de tentarmos sanar anos de preconceito e discriminação, elevando a autoestima das crianças negras conduzindo-as a reconhecer-se como herdeiras de um passado cujas heranças são parte positiva de nossa sociedade, penso nas crescentes manifestações de intolerância não só na sociedade, mas principalmente entre os jovens, nas escolas e nos

¹ GUERRA, Marcia. História da África: uma disciplina em construção. *Pedagogia y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, v. 34, p. 23-31, 2011.

² MATTOS, Hebe Maria,; ABREU Martha. "Em torno das" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"- Uma conversa com historiadores." *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V.21, n.41, p. 5-20, 2008.

³ SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013.

⁴ MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e História afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. *Revista História & Perspectivas*, v. 28, n. 53, 2015.

cyberespaços, e percebo que faz-se necessário que nós professores de História venhamos a desconstruir estereótipos, conscientizando nossos alunos, trabalhando como traços da Cultura Afro-brasileira vem sendo representados ou silenciados nos livros didáticos, discriminados na História e como isso se reflete na sociedade nos dias atuais.

O site servirá de instrumento para que o professor aborde de forma mais interativa e atrativa para os alunos a História da cultura afro-brasileira e de protagonismo, opressão e resistência da mesma sobretudo no período Pós-abolição no Rio de Janeiro, levando o jovem aluno do ensino médio a interagir com diversas fontes, essa interação poderá se dar das mais diversas formas. Aqui proponho uma forma mais “divertida”, numa ação “gameficada” que conduzirá o aluno a um papel mais ativo na construção de conhecimento. Além do game investigativo a proposta de atividade poderá culminar em um Projeto Escolar “Semana da Cultura Afro-brasileira na Escola”, como demonstrado no Relato de Experiência, no qual o jovem elabora um produto pertinente a algum seguimento cultural juvenil cuja tônica seja a influência e contribuições das culturas afro-brasileira. Neste intuito, um trabalho a partir do site pode conduzir para uma abordagem muito mais interdisciplinar. Desta forma creio estar contribuindo não apenas para as demandas levantadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* como com a Lei n.º 10.639/03. Devo destacar que este trabalho abre o diálogo com diferentes tipos de reflexão, tais como as relativas a Material Didático, Juventudes, Protagonismo Juvenil, Lei n.º 10.639/03 dentre outros que pretendo apenas permear sem contudo me aprofundar, pois o tema central deste trabalho é a elaboração de um produto didático que se apresente de forma mais atrativa, conectado com os anseios dos jovens e que sirva de possibilidade de instrumento para os professores.

Inicio esta pesquisa com o capítulo “**DA MEMÓRIA À HISTÓRIA**” dialogando com o nascimento da disciplina História, suas principais funções e intenções no período em que fora criada. Destacando ao que ela se propõe, conduzindo a uma conversa sobre os usos da memória, a construção de memórias coletivas e como tais memória coletivas são evocadas a partir de demandas do presente para responder a questões que se apresentam no presente, tento como intenção compreender o processo histórico que conduziu a criação do “20 de novembro”. Mostrando como a cultura histórica, os sistemas educativos e o Estado são fundamentais na criação e manutenção das memórias coletivas. Memórias estás que muitas vezes só podem ser evocadas a partir da emergência de identidades e culturas locais em detrimento das identidades e cultura nacionais cuja globalização foi fundamental neste processo. Tudo isso sem deixar de debater como este processo de disputas de representações

tanto de memória e cultura nacional como de ensino de História estão ligados a criação e implementação da Lei n.º 10.639/03 como forma de legitimar demandas do presente.

O segundo capítulo, “**O OBJETIVO**” está relacionado ao objetivo desta pesquisa, criar um produto mais conectado com as demandas da juventude, capaz de despertar o interesse dos alunos para a prática investigativa de elaboração de conhecimento histórico, pensar nas possibilidades que surgem a partir deste uso. E dentre as possibilidades almejar o protagonismo juvenil inspirado no protagonismo negro. Neste capítulo aproveito para definir a compreensão de protagonismo juvenil que nos orientam, demarcando a distinção com a compreensão neoliberal do mesmo, ao mesmo tempo em que se busca mostrar como esta prática didática visa ao desenvolvimento cognitivo juntamente com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No terceiro capítulo, “**O PÚBLICO ALVO**” dedico-me as peculiaridades dos jovens, refletindo sobre as juventudes do século XXI e suas demandas, tão em desalinho com os moldes tradicionais da escola. Sublinho a importância das culturas juvenis quando pretendemos adotar novas abordagens sobre os jovens. Pondo em destaque a relação dos jovens com a escola e como esta relação oscila entre a negociação e o conflito, como as novas tecnologias influenciaram este processo e modificaram as relações aluno-escola, aluno-professor e aluno-aluno. Destacando que é fundamental para nós, docentes, nos apropriarmos de novas linguagens e de uma nova postura em sala de aula se quisermos restabelecer um diálogo com nossos alunos e despertar neles o interesse pela História.

No quarto capítulo, “**PORQUE CRIAR UM SITE?**” elenco algumas dificuldades encontradas no uso de livros didáticos no que tange a implementação na Lei n.º 10.639/03. Argumento, ainda, como um produto com perfil mais adaptado às demandas dos jovens poderia complementar o uso do livro didático, servindo de base não apenas para docentes, mas para discentes atuarem de forma mais interativa e colaborativa na produção de conhecimento. Apresentando o site como possibilidade de trabalho em sala de aula, não apenas por trazer fontes que permitem problematizar questões como a representatividade do negro na História, mas por permitir vislumbrar, estereótipos e visões preconceituosas assim como momentos de resistência, luta e empoderamento. Além de permitir ao aluno o desenvolvimento de pensar e refletir historicamente. Este uso de fontes, somados a novas abordagens, linguagens e formatos podem ser não somente um complemento ao livro didático como contribuir para uma aula mais atrativa e conectada com as demandas juvenis.

Finalmente no quinto capítulo, “**O PRODUTO**” dedico-me a apresentar o fruto desta construção, um banco de fontes, elaborado no decorrer do mestrado, em formato de um site.

Justificando o porquê de minha escolha por este, assim como as demandas dos jovens de ensino médio, para quem leciono, que me levaram a esta escolha. Algumas peculiaridades desta “geração Z”, “nativos digitais” cujas subjetividades foram formadas seguindo uma lógica dos ciberespaços, cujas tarefas são múltiplas e a atenção é dispersa, tão contraposta aos moldes tradicionais nos quais a escola se apresenta. Dedico-me a apresentar o site descrevendo cada sessão, justificando a seleção de fontes, assim como ressaltando o que faz dele ser um produto interativo, de abastecimento coletivo, que permite tanto as contribuições de diversos docentes, assim como as contribuições de discentes que numa ação protagonista alimentariam a única sessão que se propõe como autoral no site. No fim deste capítulo apresento suas possibilidades didáticas, ilustrando-a com uma experiência de utilização no terceiro ano de ensino médio, na qual me valho de formulários como possibilidade de outra ferramenta *online* em conjunto com o banco de fontes.

Apresento, também, um relato da experiência com a “*Semana da cultura Afro-brasileira na Escola*” compreendendo-a como possibilidade que se apresentam da apropriação do produto, o banco de fontes, em formato de site, que posteriormente pode resultar num momento de protagonismo juvenil exercido, não apenas no site, mas no âmbito escolar. Destaco cada etapa de planejamento e execução desta experiência, assim como fotos das etapas ocorridas dentro do ambiente escolar e fora dele.

Finalizo com minhas considerações sobre todo o processo, tanto da pesquisa, quanto do produto e das experiências que me possibilitou.

1 DA MEMÓRIA À HISTÓRIA

Durante todo este estudo em diferentes momentos e abordando diferentes temáticas uma pergunta se fará constante: Para que serve a História? Ao começar a pensar sobre esta indagação volto-me para um momento decisivo na conformação da História como disciplina escolar e acadêmica no Brasil. E relembro o texto de Katia Abud (1997)⁵ no qual a autora afirma que, ainda em 1843, o Instituto Histórico perguntava aos seus sócios como se deveria escrever a História do Brasil e a resposta vencedora foi a de que para escrever a História do Brasil devia-se primeiramente “... atentar a formação étnica do Brasil da contribuição do branco, do negro e do índio na formação da população brasileira. ” (Von Martius apud ABUD, 2006, p.30).

Assim nasce a disciplina entre nós, marcada pela ideia de integração harmônica entre culturas e povos, constituída de maneira colaborativa, isto é, sem conflito, disputa ou dominação.

Preocupados com a unidade e a identidade nacional, diversos intelectuais como Alberto Torres e Olavo Bilac, assim como movimentos culturais, movimentos políticos e associações partem nesta defesa como uma tarefa primordial uma disciplina que desenvolva o nacionalismo. A disciplina nasce marcada pela ideia de democracia racial, compreensão exaustivamente discutida e criticada, mas que se perpetua até os dias atuais em muitos livros didáticos. Trazendo quase sempre o destaque para um protagonismo branco, europeu, ocultando e silenciando toda narrativa de protagonismo negro e das contribuições deste para História. A disciplina além de contribuir para a formação de uma identidade nacional também é utilizada como forma de legitimação num processo de dominação e preconceito.

Bittencourt (2005)⁶, em 2005 no texto *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, ressalta que podemos ver na existência da História como disciplina escolar o predomínio da função de formadora da identidade nacional. Ainda de acordo com esta autora, a maioria das propostas curriculares de ensino de História visaria a contribuir para a formação do cidadão crítico. Assim a disciplina atuaria na formação do cidadão fazendo isso através da construção de saberes históricos. Saberes estes que estariam impregnados com

⁵ ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária." *O saber histórico na sala de aula 2*, p. 28-41, 1997.

⁶ BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História". *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 11-27, 2005.

valores do presente que transparecem em discursos sobre o passado. Como quando trabalhamos a crise do feudalismo convergindo para a naturalização e valorização do capitalismo a História naturaliza ao ciclo como evolutivo onde tudo ao capitalismo.

Desta forma também incorremos num erro habitual de ressaltar e enaltecer a História dos vencedores, não inserindo outros sujeitos sociais na História nem estabelecendo relações mais profundas entre dominantes e dominados. Tal História nasce muito preocupada com a unidade quer seja ética, administrativa, territorial ou cultural. Mas há uma hierarquização nessa unidade, com destaque sempre para a contribuição dos europeus. A população originária do território, vista como o índio ao selvagem dos primórdios e o negro quase ausente nos manuais didáticos e frequentemente tratado como mercadoria produtora de outras mercadorias. A importância do africano para a vida econômica do Brasil só é destacada no período colonial relacionado à escravidão, sendo quase uma ausência ao longo do século XX.

Diante de tudo isto, comecei a me indagar de como a concepção de democracia racial “impregnou” a formação da História enquanto disciplina deixando seu legado nos livros didáticos até os dias atuais. Segundo Domingues (2005)⁷ em texto cujo recorte cronológico é o mesmo desta pesquisa (1889-1930), vários fatores foram determinantes para a manutenção do mito da democracia racial. Dentre estes fatores temos a divisão dos negros em duas categorias (pretos e mulatos), a mestiçagem assimilada à tolerância étnica, a negação da existência do racismo e costumeira comparação ao racismo americano. Tudo isto foi de extrema valia para desarticular qualquer ação política dos negros por igualdade ou contra o racismo, fazendo o mito da democracia racial prevalecer como verdade.

Desta forma predominou uma visão de História harmônica, com um europeu pró ativo, que define os rumos da História, cujo negro parece não se destacar apenas por falta de uma postura protagonista, foi prevalecendo nos livros didáticos. Levando-me a questionar como poderíamos trabalhar o ensino de História de forma a desvelar a participação e contribuições dos negros. Contribuições estas que ressaltassem o caráter protagonista dos negros para todas as esferas incluindo as políticas e culturais. Se os livros didáticos não contemplam este desafio, nem tão pouco a tradição da História enquanto disciplina, como nós professores poderíamos inserir estas temáticas para além dos currículos a prática em sala de aula? E como fazer isso de maneira mais atrativa, de forma a não ser algo mecânico e sem relevância

⁷ DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos latinoamericanos, Universidad de Aarhus, Aarhus, n. 10, p. 0, 2005.

para o aluno e sim uma prática que conduza à reflexão e a desconstrução do racismo impregnado no cotidiano?

Não posso negar que este estudo nasceu também da necessidade de se pensar formas de trabalhar as demandas da Lei n.º 10.639/03, assim como as *Diretrizes*, de um jeito atrativo para os jovens alunos do Ensino Médio. A referida lei é fruto de um processo de luta de movimentos negros, pela revisão do ensino de História cujos processos históricos permitisse ver o protagonismo negro na História, destacando o negro e suas contribuições ao longo do tempo para a identidade e cultura nacional. Processo esse que passa pelo reconhecimento da figura de Zumbi na luta pelo fim da escravidão (GUERRA, 2012).

Sabemos que a História é um campo de poder e legitimidade de ações políticas que visam atender e legitimar demandas do presente, sendo assim, a construção de uma História onde os negros são proativos e não passivos e inferiorizados, foi uma conquista do Movimento Negro contemporâneo que visa refletir diretamente na auto estima, identificação de seus descendentes e no preconceito que lhe é deixado de herança. Alguns conceitos de memória, identidade cultural e dever de memória se articulam e colaboram para entendermos as demandas que envolvem a criação da referida lei, para tal compreensão perpasso pelos usos da memória no processo de construção da memória coletiva, não deixando de enfatizar as contribuições da cultura histórica, dos sistemas educativos e do Estado para a formação e manutenção das memórias coletivas. Problematicando as disputas que envolvem a memória e cultura nacional no momento que antecede a criação da Lei n.º 10.639/03.

1.1 Os usos da memória e a construção da memória coletiva

Segundo Catroga (2001)⁸, a memória tem se mostrado um instrumento para os mais diversos usos políticos e sociais. A metamemória, é definida por ele como a reconstituição que o indivíduo faz daquilo que viveu, desta forma recordar é em si um ato de alteridade que só é possível pela convivência e socialização, uma vez que a memória é um processo relacional. Já a memória seria uma leitura que o indivíduo faz de um fato vivenciado, ao selecionar algo a ser lembrado faz-se uma escolha inconsciente de algo para ser esquecido, privilegiando um fato em detrimento de outros. Sendo assim, as memórias enquanto construções coletivas estão, necessariamente, elegendo algo para ser perpetuado, fazendo uma

⁸ CATROGA, Fernando, *Memória História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

seleção de um fato em detrimento de outros. Diferente da metamemória, que é um processo natural de recordação, a memória pode ser construída por grupos com interesses comuns para demandas políticas de representatividade do presente.

Assim ao recordar algo fazemos uma leitura do passado sobre uma lente do presente, mas esse processo nem sempre é espontâneo, temos o Estado e as Instituições que se valendo de alguns instrumentos tentam manter à luz da memória algum personagem ou fato do passado para formar nos indivíduos uma identidade nacional, ou impor uma memória oficial em detrimento de outras. Neste processo está implícito, consciente ou não, o esquecimento, silenciamento e até exclusão de outros fatos do passado. Desta forma a memória é um instrumento pelo qual o homem se identifica, se associa e se exclui em relação a determinados grupos sociais. Catroga destaca que “Recordar é não só selecionar e esquecer, mas também uma operação de resgate... é que só lembrando se poderá explicar e compreender. (CATROGA,2001, p.31)”

Neste trecho é possível percebermos como no ato de lembrar e esquecer se constitui a memória e tal ato é fundamental para a vida do homem em sociedade. Entretanto, nos lembra Catroga em seu texto, é preciso que se constituía um equilíbrio entre esses dois movimentos, uma vez que o uso abusivo tanto da memória como do esquecimento tornaria a vida inviável. Há momentos que precisamos esquecer para seguir em frente assim como a recordação se faz necessária para progredirmos numa direção almejada.

Igualmente o uso de ferramentas para a construção de uma memória coletiva deve ater-se para o cuidado de não produzir excessos de ritos coletivos de recordação. Um bom exemplo é o processo de patrimonialização que ocupa muitos lugares de memória, abusando de manipulações ideológicas, fazendo com que o indivíduo não se reconheça naquele processo, trazendo-lhe a consciência da imposição de memórias estranhas a ele. Para este autor o grande problema no uso da memória para afirmação do discurso historiográfico é a impregnação de “boa fé” uma vez que se vale do discurso do narrador, não exigindo argumentação racional, assim a meu ver a memória traz uma visão distorcida do passado, pois não consegue distanciar-se do ego, do pessoal, dos sentimentos do indivíduo que a resgata, uma vez que a memória é resgatada para uma demanda específica do presente, o sujeito evoca a uma memória específica para responder a uma questão. Todavia, imerso em suas emoções o sujeito nem sempre é capaz de trazer à tona uma memória contextualizada, mais fidedigna ao fato ocorrido, ou seja, as memórias vêm à tona sempre impregnada das emoções daqueles que as resgatam.

Neste sentido Catroga afirma que o discurso historiográfico deveria pautar-se mais nas fontes/documentos, testemunhos e narrações sequenciadas de causa e efeito, para convencer que sua leitura do passado é fidedigna, pensando aqui na construção de uma memória social contínua, uma vez que a continuidade legitima pela coerência a História linear dos vencedores. Neste ponto este autor vai ao encontro do defendido por Pollak (1992)⁹, que destaca ser este o problema intrínseco à construção de memória social a partir da História oral, pois essa é construída partindo de relatos e recordações que se dão do presente olhando a partir de problemáticas do presente para o passado, trazendo consigo uma visão partidária, repleta de emoções e construções conceituais que só foram possíveis após o fato recordado. Estas memórias são muitas vezes motivadas para usos políticos. Como no caso do 20 de novembro, reivindicado pelo Movimento Negro como data a ser celebrada na luta pelo fim da escravidão em detrimento do 13 de maio.

Logo as memórias que estão sendo evocadas são trazidas à tona de forma selecionada para justificar uma demanda do presente, atribuindo aos fatos ocorridos muitas consequências que só poderiam ser conhecidas a partir do presente, após o fato ter ocorrido. Catroga enfatiza ainda que a memória é utilizada como produtora e mantenedora de identidades, (neste ponto também vemos claramente o 20 de novembro como data da consciência de uma identidade negra) assim a metamemória serve a usos políticos ideológicos com alto grau de manipulação.

Por tudo isso faz-se necessário observarmos quem fala, de onde fala e para quem fala, a fim de que se possa ver a intenção na construção de uma identidade, e passado comum, respaldado na criação de uma memória coletiva para uma finalidade do presente, objetivando justificar ou solucionar uma demanda do tempo presente (no referido caso do 20 de novembro, reeducação das relações étnicos raciais, combate ao racismo e reparação). Neste ponto também trago à tona outra reflexão de Pollak que é a de memória coletiva como uma representação do passado e não uma reconstituição questionando-nos até que ponto o ofício do historiador não é mais uma ferramenta de enquadramento da memória na formação de uma História nacional. Esse exercício de enquadramento e essa perspectiva de olhar o passado a partir de experiências posteriormente vividas me remetem a alguns conceitos históricos criados como “República Velha”, “Anos de Chumbo”, “Idade das trevas”, entre outros que não seriam possíveis a não ser a luz do presente.

⁹ POLLAK, Michael, *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, p200-212, 1992.

Desta forma, as disputas sobre a memória e a construção de memórias coletivas que levaram a um processo de lutas do movimento negro por reconhecimento da História de luta, protagonismo e resistências dos negros através do tempo, possibilitaram a criação do calendário festivo do 20 de novembro, como dia da consciência negra e reconhecimento da luta de Zumbi pelo fim da escravidão, assim como conduziram conquista da Lei n.º 10.639/03 que levou-me a este estudo.

1.2 Disputas na construção e manutenção de memórias coletivas

Ao pensarmos em construção e manutenção de memórias coletivas devemos nos ater ao papel do Estado e dos sistemas educativos emulando memórias nacionais unificadas, podendo contribuir diretamente para negligenciar, silenciar e até mesmo apagar memórias locais ou de alguns segmentos sociais específicos. Os sistemas educativos através da imposição de uma memória fabricada pela historiografia contribuem para o apagamento de memórias locais e para a produção de novas memórias “oficiais”.

A fabricação de uma memória coletiva muitas vezes é evocada a partir de problemas que emanam do presente, fazendo um recorte do passado, resgatando personalidades, exemplos e fatos para serem exaltados, recordados, como ideais a serem vividos na atualidade; criando para este fim, heróis, datas comemorativas, conteúdos escolares, patrimonializações, homenagens etc.

Esse interesse repentino por alguns personagens históricos pode ser justificado, segundo Costa (2009)¹⁰ como sendo uma resposta às fragilidades do presente e incertezas do futuro que resultam em um interesse social demasiado pela memória, sendo a rememoração de vítimas da História um dever moral da sociedade. Mas muito além disto, manter viva, por exemplo, a memória de Zumbi é influenciar a construção da identidade de um grupo. Grupo este que sustenta uma memória coletiva na disputa por poder político, econômico e social.

No que tange a consciência histórica do indivíduo, ela é fruto de sua cultura histórica, esta cultura histórica é fundamental na consolidação do conceito de uma nação. Há uma constante disputa de memórias travadas por: Estado, instituições escolares, mídias,

¹⁰ COSTA, Fernando Sánchez, La Cultura Histórica. Una Aproximación Diferente A La Memoria Colectiva. Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, Universidad de Alicante, Alicante, España, n. 8, p.267-286, 2009.

associações, grupos da sociedade, e historiadores. Nesta perspectiva destaco mais uma vez a importância que a figura de Zumbi dos Palmares ganhou recentemente em nossa História, trazido à recordação principalmente pela pressão exercida por um grupo da sociedade, o Movimento Negro, que via neste e não na Princesa Isabel o que era digno de ser lembrado na luta pela libertação dos escravos.

O Estado durante muito tempo atribui à Princesa Isabel a condição de Redentora da Escravidão e comemorava efusivamente o “treze de maio”, perspectiva que ecoava nos sistemas educativos. Nem o quilombo dos Palmares, nem Zumbi contribuía para a narrativa da Abolição. Na disputa pela memória protagonizada pelo Movimento Negro o encadeamento dos eventos foi alterado, passando Zumbi a ocupar um lugar protagônico. Isabel, a redentora retorna ao passado. Um novo feriado é criado e uma série de ações e festividades que foram inseridas não apenas no calendário cívico, mas sobretudo no calendário escolar, dada a importância que os sistemas escolares mantêm frente a manutenção de memórias, celebram o 20 de novembro no lugar do 13 de maio.

Neste caso temos para além do resgate de uma memória, antes silenciada, um movimento por reconhecimento, reparações e contra injustiças sociais e, como nos lembra Fernandes (2012)¹¹ o dever de memória seria uma espécie de obrigação do Estado e da sociedade diante de memórias de sofrimento e opressão. O Estado teria o compromisso de reconhecer falhas, como no exemplo mencionado, tentativas de silenciamentos cometidos, tornando possível a História e a memória de inclusão para garantir a cidadania plena de minorias excluídas.

Neste ponto a Lei n.º 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, permite um duplo resultado. Além da possibilidade da cidadania também é possível com o reconhecimento destas memórias e Histórias dos afro-brasileiros uma profunda crítica sobre a participação dos negros na História e o lugar que ocupam nas narrativas didáticas. Entretanto, há que se assegurar que docentes, comunidade escolar e toda sociedade estejam de fato comprometidos na sua consecução.

Nesta questão a memória e a obrigatoriedade da lembrança vem como um instrumento para reparar um lugar que deveria ter sido. Como forma de dar voz a minorias que foram silenciadas, a expressão “*dever de memória*” funcionaria como uma defesa de direitos, para redimir os erros do passado no intuito de construir uma sociedade melhor, por mais inclusiva.

¹¹ FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Qual o valor da História hoje? Cap 5: Do dever de memória ao dever de História: um exercício do deslocamento. Rio de Janeiro, FGV. 2012.

Eunícia Fernandes, todavia, nos chama a atenção para o risco do dever de memória, por seu caráter impositivo e institucional, vir a tornar-se apenas um pedido de perdão, que permite dar visibilidade as alteridades, origina um prestar de contas julgando as ações do passado, mas não se impõe como uma solução das demandas do presente até mesmo pelo caráter da intransitividade das memórias.

Isso nos leva a pensar que a obrigatoriedade de resgate de tais memórias no ensino da História, até então silenciada, parece ser válida para a quebra de estigmas, rompimentos de preconceitos e resgate de auto estima das crianças negras, desde que uma vez evocadas deem visibilidade aos processos históricos que geraram o racismo e o preconceito, além é claro de ações afirmativas e inclusivas como por exemplo o uso das cotas em concursos públicos para que a cidadania e a reparação efetivem-se na prática e não apenas no discurso.

1.3 Identidade e cultura nacional X Identidades e culturas locais

Vimos que os usos da memória podem servir para a criação de uma memória coletiva e para a sustentação de uma História nacional, e que esta também pode ser produtora e mantenedora de identidades. Agora vamos pensar nos instrumentos que podem ser utilizados para a construção de uma identidade nacional. Hall (2014)¹² nos chama atenção para a tradição inventada que objetiva inculcar valores e normas de comportamentos através de repetição, valorização e presando por um passado histórico adequado, ajudando a forjar uma cultura nacional. E a identidade nacional se pautaria em memórias comuns, no desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar um modo de vida.

Desta forma a identidade nacional busca afirmar-se perante as culturas locais que resistem num constante estado de tensão e disputas. A cultura e identidade nacional para se formar e perpetuar tentam se impor anulando todas as diferenças e culturas que subsistem em seu interior. Como no Brasil, por exemplo, a cultura nacional trava uma constante disputa com as culturas regionais que por sua vez resistem. Há uma multiplicidade de culturas que convivem simultaneamente com a cultura padronizada tida como nacional, tal multiplicidade pode ser atribuída ao fato da sociedade brasileira ser formada pela miscigenação num constante processo de hibridismo cultural.

¹² HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Lamparina, 2014.

Com o advento da globalização houve uma erosão da identidade nacional, a cultura nacional entra em declínio devido à homogeneização cultural provocada por um mundo constantemente conectado. A globalização força as identidades locais à resistência, e as novas identidades híbridas vão tomando o lugar das identidades nacionais. As conexões permitem cada vez mais as identidades partilhadas, reforçando e apoiando mutuamente pessoas que estão separadas no tempo e espaço, criando laços cada vez mais fortes entre o global-local.

Se por um lado temos as culturas e identidades locais travando uma disputa e resistência ante a cultura e identidade nacional, com a globalização temos em favor do regionalismo a fascinação pelas diferenças e da mercantilização da etnia e da alteridade, assim junto como o impacto gerado pelo global há um crescente interesse pelo regional, produzindo novas identidades globais e novas identidades regionais.

Havendo a proliferação de culturas nacionais e identidades nacionais formadas por identidades étnicas minoritárias, isto ajuda a entender a crescente valorização das culturas até então excluídas e periféricas, que surgem no Brasil brigando não só por reconhecimento mas por uma reparação política, histórica e cultural. Tendo aqui como maiores exemplos as comunidades indígenas e quilombolas.

Não podemos deixar de mencionar que o advento da web, um dos instrumentos que viabiliza a globalização, propiciou a aproximação, visibilização, hiperconectividade e apoio mútuo entre minorias e comunidades antes afastadas, hoje tão próximas e capazes de mobilizar de forma muito mais coesa a opinião pública, as mídias e até a solidariedade de muitas pessoas, que antes não teriam qualquer envolvimento com esta causa. Na web tomam conhecimento e podem lutar em favor destas minorias e comunidades.

Desta forma a globalização propiciou uma grande vantagem as culturas e identidades locais nas constantes disputas com as culturas e identidades nacionais.

1.4 Disputas pela memória, cultura nacional e ensino de História

Voltando um pouco para a relação entre memória e esquecimento, não posso deixar de mencionar outro texto de Pollak (1989)¹³ “Memória, Esquecimento, Silêncio” como um dos esteios para a construção dessa dissertação. Para ele, a memória comum seria uma adesão

¹³ POLLAK, Michael, Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

afetiva ao grupo enquanto que a memória nacional tem um caráter opressor e destruidor das memórias locais e minoritárias, (muito similar ao defendido por Catroga, destacado no início do texto). Nesse contexto, olhando para o Brasil, com o fim da ditadura militar a sociedade abre-se para debates até então silenciados, permitindo que vários movimentos sociais trouxessem diversas pautas políticas dentre elas as demandas do Movimento Negro, que reivindicaria o Vinte de novembro e o reconhecimento de duas afirmações:

1. A liberdade dos escravos não foi consentida, e sim conquistada.
2. A abolição não alterou de fato a situação da população negra no Brasil que permaneceu excluída dos mais diversos direitos.

E as crescentes demandas deste movimento não pararam nestes dois pontos. Em nove de janeiro de 2003 o governo Lula, respondendo a comprometermos assumidos em campanha, criou a Lei n.º 10.639/03 e em 21 de março de 2003, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) justificada pelo reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro no Brasil. A Secretaria propunha uma série de ações que visavam a promoção da igualdade racial, dentre elas *o Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas*. Ainda como desdobramento dessas medidas, seguiu-se a criação da Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, instituindo o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Percebemos aqui como o enquadramento de uma memória legitimou uma série de ações políticas voltadas para a reparação, inclusão, garantia de direitos e melhoria social de um grupo.

Entendendo aqui as memórias enquadradas como memórias forjadas a partir de reinterpretções do passado feitas pela História, para atender a demandas e reivindicações do presente e do futuro, estas memórias apresentam como prova deste enquadramento os museus, bibliotecas, datas comemorativas e feriados, monumentos, enfim, todo aparato do Estado feito para mantê-las vivas, além de outros instrumentos midiáticos para enquadramento de memórias. O enquadramento de memórias ajuda-nos a compreender como se dá o processo de construção, desconstrução e reconstrução de memórias coletivas.

Pensando especificamente na Lei n.º 10.639/03, após percorrer todos estes conceitos de construção e manutenção de memórias coletivas, enquadramento de memórias e tomar ciências do movimento existente, a partir da globalização, de disputas de identidades locais

com a identidade nacional, torna-se muito claro como o processo de luta e reconhecimento do vinte de novembro e das memórias exigidas pelo Movimento Negro são o ponto de partida de um reconhecimento que deu origem e tornou possível uma série de ações para a reparação e garantia de direitos. Desta forma quando a Lei n.º 10.639/03 traz-nos a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira está explícito a luta por reconhecimento de uma memória até então reprimida, negligenciada ou ofuscada, memória esta que se faz necessária para se justificar e legitimar uma série de medidas contra o preconceito, a discriminação mas, sobretudo, para tentar mudar a condição do negro na sociedade brasileira objetivando torná-la mais justa e inclusiva.

Assim, reiterou-se na afirmação e escrita da História uma narrativa marcada pelo destaque quase exclusivo de bens culturais representativos dos segmentos dominantes, sobretudo ligados a elementos de origem europeia, e relegou-se ao esquecimento contribuições de outros segmentos étnicos na formação da cultura brasileira. Observamos isso numa breve constatação dos nomes de ruas, avenidas e monumentos históricos de heróis nacionais que povoam as praças das cidades. Isto torna-se mais nítido ainda quando verificamos a quase inexistência de referências aos inúmeros heróis e líderes populares, oriundos dos setores subalternos da sociedade brasileira, nos monumentos e patrimônios históricos nacionais. Somente a partir da década de 80, esse quadro começou a mudar. Os ventos da pressão social e da participação política mais contundente mesclaram-se ao processo de renovação da historiografia mundial e brasileira e levaram ao resgate dos excluídos da História oficial, curvando pesquisas e análises em direção a outros segmentos sociais e para as minorias étnico-culturais.

Objetivando romper com uma visão elitista Oriá, valendo-se de textos de nossa constituição¹⁴, lembra-nos que é dever do Estado proteger manifestações culturais populares indígenas e afro-brasileiras e incluir em sua política patrimonial vários grupos étnicos. Esta representatividade refletida nos tombamentos faz-se necessária não só por questão de justiça mas porque bens tombados sem o reconhecimento da população não lhes exprimem qualquer significado sendo constantemente alvos de depredações e pichações. A construção de cultura e cidadania de um povo só é possível a partir de sua identidade cultural que por sua vez necessita das memórias individuais e coletivas.

¹⁴ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 out.2018.

A patrimonialização de bens históricos é de extrema importância também para os processos educativos uma vez que nós professores, comumente nos valem de museus, bibliotecas, monumentos históricos de um modo geral para desenvolver vários saberes em nossos alunos incluindo-se a importância histórica de tais bens assim como a preservação dos bens culturais.

1.5 A implementação da Lei n.º 10.639/03 e seus desafios

Após toda esta discussão em torno das legitimidades e usos da memória, sobretudo da memória como instrumento político que desencadeou na criação da Lei n.º 10.639/03 e profundas modificações no saber escolar fizeram-se necessárias e extrapolaram a sala de aula e até mesmo os limites da escola, atingindo os espaços de pesquisa e formação de professores, propondo uma reconstrução de narrativas que rompessem com o eurocentrismo dos processos políticos e sociais. Conforme nos lembram Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2013)¹⁵ mais que atuar na construção de memória, como já foi mencionado aqui, a lei fomenta a consciência histórica a partir de um espaço privilegiado, a escola, que é de extrema importância também na formação de identidades e de nacionalidade. Para isto é fundamental que os conteúdos da lei estejam presentes no dia a dia escolar interferindo na construção de seu projeto político pedagógico e em ações cotidianas que permeiem todo o ano letivo e não apenas em projetos isolados e desconectados da dinâmica escolar.

Outro olhar que devemos ter sobre a lei no âmbito escolar é que a escola sendo um ambiente formado por múltiplos sujeitos, obviamente, não encontra aqui um parecer unânime sobre a pertinência desse ato legal. A problematização do racismo e o estudo de cultura afro-brasileira e africana, como não poderia deixar de ser, se dão numa realidade heterogênea, gerando conflitos travados, antes de tudo, no interior da própria escola, entre os professores.

E quanto a nós professores de História temos, como ressalta Sales (2012)¹⁶, um dos maiores desafios à nossa prática o trabalhar no processo de construção de conhecimento da

¹⁵ COELHO, Mauro; COELHO Wilma. *A lei n.º. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade*. Disponível em :

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364074796_ARQUIVO_TEXTOANPUH-NATAL2013-MAUROCEZARCOELHOeWILMABAIACOELHO.pdf. Acesso em 11 out. 2018.

¹⁶ PEREIRA, Júnia Sales. *Do Colorido a Cor: o complexo identitário na prática educativa. Qual o Valor da História Hoje*, Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 306-322, 2012.

histórica indígena, africana e europeia, sem segmentá-las, idealizá-las ou contrapor uma História à outra (indígena, africana ou europeia). Expondo a violência e embate do passado e presente com a perspectiva relacional. Outra preocupação diz respeito em não homogeneizar a África ou os sujeitos históricos africanos, não idealizar um “*jeito africano de ser*” usando-o como sinônimo de ser negro. Segundo a autora, se não há uma identidade humana universal tão pouco seria possível uma única identidade étnico-racial.

A educação para as relações étnicos raciais só será possível na medida em que jogarmos luz sobre processos de conflitos raciais antes silenciados, expondo aos nossos alunos a tensão histórica entre negros e brancos, deixando transparecer os processos de conflito, opressão, luta e resistência. Mas, outro cuidado há se ser tomado, ainda segundo Júnia Sales, para que não façamos um solipsismo às avessas, se antes tínhamos um ideal de branquidade a nortear os processos históricos, que este não seja meramente substituído por uma visão pan-africanista, num ideal de negritude apenas com os papéis invertidos. Devemos cuidar para dar visibilidade aos processos históricos nos quais persiste a perspectiva de alteridade a fim de obter um caráter inclusivo como requer no ensino de História. Desta forma garantiremos a criação de uma consciência negra como forma de combate ao racismo e educação das relações étnico-raciais. Ressaltando a pluralidade de ancestralidades africanas, indígenas e europeias.

Um fator positivo trazido pela implementação da lei são seus reflexos no combate ao racismo, isto pelo fato de atuar em sujeitos ainda em processo de formação. Crianças e adolescentes, embora imersos no preconceito ainda não se valem das máscaras comumente utilizadas por adultos que, tendo preconceito de ter preconceito, escondem suas reais opiniões e juízos de valor. E para além desde, como destaca Santos (2013)¹⁷ a lei atua de forma muito significativa ao trabalhar no resgate da autoestima da criança negra, um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar e evasão, dialogando com conteúdos de cultura e História de grupos historicamente marginalizados, agindo de forma a dar representatividade para estas crianças. Representatividade esta negada inclusive nos livros didáticos, mas sobre estes falarei posteriormente.

Trabalhando referenciais de identificação e valorização das crianças e jovens negros possibilita-se que esses possam se reconhecer positivamente, dando um novo sentido a seu lugar na sociedade. Contudo, outro cuidado salientado por Júnia diz respeito a separação entre

¹⁷ SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013.

cultura e História, tão comumente ocorrida em algumas escolas. Que no desejo de dar cumprimento a referida Lei, não venhamos a trabalhar cultura e História de forma apartada e descontextualizada, que não façamos das culturas africanas e afro-brasileiras uma representação estereotipada, apresentada na semana do 20 de novembro completamente desconectada da História e de toda dinâmica escolar que transcorre o ano letivo.

Para não cairmos nesta armadilha, uma reivindicação importante conforme defende Pereira (2017)¹⁸, seria a participação dos Movimentos Negros tanto nas escolas quanto nos currículos, assim como o estabelecimento de uma prática de ensino que contemple várias matrizes formadoras da sociedade. Em seu artigo, Pereira nos revela a trajetória dos Movimentos Negros na luta pelo reconhecimento da participação ativa dos negros na História do Brasil, assim como o processo que culminou no reconhecimento do 20 de novembro. Uma vez deslocando o protagonismo na luta contra a escravidão da princesa Izabel para Zumbi dos Palmares iniciou-se uma sequência de lutas pela revisão de processos históricos que revelem o protagonismo negro na História do Brasil. Segundo esse autor a luta travada pelos movimentos negros desdobrou-se em parcerias entre militantes e a escola ainda na década de 80 com palestras, produção de conteúdos e até de materiais didáticos. A importância dada ao currículo escolar pelos Movimentos Negros seria um dos pilares para se obter uma reparação, no intuito de combater visões preconceituosas e estereotipadas dos negros na História.

Isto por que o currículo escolar não é nem nunca foi um instrumento neutro. Nele estão implícitos valores, visão social, relações de poder, além de ser um forte instrumento na produção de identidades individuais e sociais. E um dos caminhos apontados por Pereira assim como por Mattos e Abreu (2008)¹⁹ seria trabalharmos as identidades como construções culturais. Construções estas nas quais tradições e práticas culturais circulam, formam-se e modificam-se. Tornando a pluralidade cultural, uma temática chave que, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁰ como um tema transversal, vai ao encontro as várias demandas urgentes da educação.

¹⁸ PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2017.

¹⁹ MATTOS, Hebe Maria,; ABREU Martha. "Em torno das" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"- Uma conversa com historiadores." *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V.21, n.41, p. 5-20, 2008.

²⁰ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

Desta forma seria imprescindível estudarmos o movimento negro dentro da História do Brasil revelando uma História de luta, resistência e protagonismo em aspectos sociais e culturais e não apenas econômicos de passividade associada a escravidão, pois infelizmente, conforme conclui Pereira, ainda é muito comum encontrarmos nos livros didáticos visões estereotipadas da população negra como meros escravos passivos, inferiorizados, vítimas estigmatizadas e subalternas que não são representados como sujeitos ativos de as História.

2 O OBJETIVO

Desde 2013, ou seja, há 5 anos trabalho com jovens e adolescentes. Além de História, também dou aulas de Sociologia e Projeto de Vida²¹ este último componente curricular, devido às formações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), ensinou-me bastante sobre os jovens. A escola que leciono em Itambí, terceiro distrito de Itaboraí da região metropolitana do Rio de Janeiro, tem três matrizes curriculares: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Regular e Integral. Nas matrizes de ensino Regular e Integral grande número de estudantes, a maioria mesmo, é composta por afrodescendentes, adolescentes de 14 aos 18 anos. Foi pensando no perfil destes alunos e em toda peculiaridade que permeia a adolescência foi que vi a necessidade de formulação deste produto.

Toda esta pesquisa visa à formulação de um produto didático - o site. Mas porque fazer um site? Inicialmente pensava em desenvolver um aplicativo para celular tendo em vista que esta é uma ferramenta muito utilizada por jovens e adolescentes no seu dia a dia e ao pensar num produto didático busco uma melhor interação com meu perfil de alunos. O aplicativo dialogaria muito bem com os alunos, com certeza. Mas o resultado seria o mesmo com os professores? A ideia é que o produto desta pesquisa fosse capaz de dialogar com docentes e discentes, que permitisse interação de ambos e para além desta questão um aplicativo demandaria um conhecimento que eu necessitaria adquirir, ao contrario do site. Outra característica que me levou a optar pelo site é o fato deste apresentar maior facilidade tanto para *downloading* quanto para *uploading*. Por tudo isso acabei optando pelo site em detrimento do aplicativo.

A ideia do site é ele que esteja mais conectado com as demandas das juventudes, que seja capaz de oferecer possibilidades de interação com os alunos e múltiplas linguagens e mídias. Um produto que possibilite ao professor adotar uma postura de orientador deixando espaço para que seus alunos atuem de forma mais proativa, que possibilite uma aula mais interativa que venha romper com os moldes da tradicional aula expositiva de História.

Muitas possibilidades podem surgir com o uso deste produto sendo uma destas o estímulo ao protagonismo juvenil a partir da inspiração do protagonismo negro presentes nas

²¹ Componente curricular que faz parte da grade do Ensino Médio Inovador. Para maiores informações acesse: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em 10 de out. 2018.

fontes trazidas pelo site. Destacamos aqui algumas premissas que acreditamos melhor conduzir a utilização deste produto como a escolha de um currículo democrático e dialógico.

2.1 Qual currículo acreditamos ser mais pertinente para trabalharmos este produto didático?

Para iniciarmos esse diálogo devemos antes pensar o que é o currículo? Currículo é uma seleção de conhecimentos considerados válidos. Mas validados por quem? Com que finalidade? Segundo Tomás Tadeu (1999)²² um dos pontos centrais para pensarmos currículo é antes de tudo pensarmos quais os objetivos da educação escolarizada. E outra vez trago a pergunta que persiste neste trabalho: Para que serve a escola? Formar um trabalhador especializado ou compartilhar conhecimentos comuns acumulados pela sociedade? O currículo pode assumir uma posição de transformação ou de continuidade, a depender da linha que adotemos. Tomás Tadeu destaca autores como Althusser (1983)²³ que defendem a ideia de que o currículo nada mais é que um instrumento da escola e esta um instrumento estatal de manutenção ideológica. De um ponto de vista marxista o currículo atuaria como instrumento de dominação do capitalismo para manutenção das desigualdades sociais. Desta forma fica fácil identificarmos o currículo como um instrumento a serviço das classes dominantes.

No entanto há autores como Giroux (1987)²⁴ que defendem que é possível mediar ações na escola e no currículo que permitam trabalhar contra o poder e a dominação, havendo lugar para resistência e até subversão, onde escola e o currículo funcionem como esferas públicas abertas à habilidades democráticas de participação e diálogo. Em seu modelo os professores atuam como agentes ativos promovendo atividades que favorecerão um processo crítico e de emancipação dos sujeitos, atuando também na escuta dos alunos considerando suas opiniões.

É nesta concepção de currículo, em uma escola que estimula a capacidade de intervenção, que julgo pertinente esta prática docente de utilização do produto. Um currículo que incentiva um senso crítico sobre todo processo educativo “engessado”, como a linguagem

²² SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999.

²³ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

²⁴ GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Cortez; Autores Associados, 1987.

e as relações de poder que se estabelecem nos livros didáticos e até mesmo na imposição de conteúdos escolares, mas principalmente incentiva o protagonismo dos estudantes nos processos de construção de conhecimento. Que valoriza os saberes trazidos pelos alunos, rompendo com a lógica do que Freire (1970)²⁵ denominou como Educação bancária e é construído junto ao estudante, que traz um conhecimento prático, numa educação problematizadora e não apenas acumula conteúdos.

Deixando por um momento o conteúdo e pensando um pouco na forma como o currículo é organizado, coleção ou integrado, para atender as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é necessário adotarmos um currículo integrado e interdisciplinar centrado no aluno, diminuindo por sua vez o controle e o enquadramento por parte do professor.

No que tange a identidade étnico-racial destacada não apenas pelo currículo, mas pelos livros didáticos e práticas escolares que no geral privilegiam as identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como folclóricas e exóticas, devemos nos empenhar em romper com esta herança, adotando uma desconstrução das narrativas raciais do currículo, questionando as narrativas hegemônicas, dando visibilidade a processos históricos que tornaram possíveis a subordinação de grupos étnicos e raciais. Para combater o racismo e o preconceito é imprescindível desvelar os processos sobre os quais eles são consolidados e reproduzidos.

Neste sentido, de acordo com Gomes (2008)²⁶, a implementação da Lei n.º 10.639/03 tem como um dos seus principais desafios do ponto de vista pedagógico a superação dos preconceitos sobre África proporcionando uma visão positiva a cerca de nossa diversidade étnico-racial e entendendo-a como expressão de nossa diversidade cultural humana. Trazendo-nos uma profunda reflexão: Será que nossos alunos têm contato com outras imagens dos africanos numa perspectiva de luta e resistência? Será que eles têm acesso a Histórias contadas do ponto de vista dos africanos e pelos africanos e não apenas as Histórias hegemônicas contadas no livro didático sobre um olhar do branco europeu?

Cabe ressaltar que a luta contra o preconceito e a discriminação, conforme as orientações das Diretrizes, não é uma luta apenas dos negros e afrodescendentes, cabe a todos e o nosso papel enquanto docente é desnaturalizar desigualdades, permitindo que nossos

²⁵ FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

²⁶ GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p. 67-89, 2008.

alunos se vejam como sujeitos da própria História, posicionando-se positivamente na luta contra o racismo e o preconceito, tal postura vai amplamente de encontro à postura protagonista que queremos estimular. Outro cuidado que a autora destaca, e que compartilho, é a necessidade de não trazer questões étnico-raciais deslocadas, descontextualizada de formas folclóricas ou comemorativas. Devemos nos esforçar para sempre discutir tais questões trazendo não apenas seu histórico, mas as formas como elas se apresentam em nossa sociedade, como estão presentes no nosso dia a dia, se estão subjugadas, silenciadas ou discriminadas e a que se deve tal fato etc.

Cabe a nós professores destacarmos que todas as situações de preconceito foram historicamente criadas e podem ser transformadas, cabe ainda aqui destacar o poder da mídia na formação de identidades na formação e manutenção de preconceitos. Para esta tarefa podemos nos valer de fontes históricas que permitam percorrer a trajetória na qual o preconceito e visões estereotipadas se formaram e vem sendo perpetuadas. O desafio aqui fica por conta de ressaltarmos as diferenças, contudo sem hierarquiza-las, destacando-as como constitutiva de nossa identidade.

A elaboração deste produto fora pensada para atender de forma mais ampla as múltiplas identidades dos jovens, suas aptidões e culturas, uma vez que o site, que na verdade é um banco de fontes de produtos culturais elaborados pelos alunos, traz varias fontes em diferentes formatos de mídias. Isto por que possuidores de múltiplas identidades, como todos nós, os jovens vivem a tensão de ter muitas delas negadas pela escola, que tenta homogeneizá-los, ao mesmo tempo em que o mercado de consumo e a proliferação das mercadorias culturais específicas estimulam a multiplicação de identidades cada vez mais particularizadas, para que se consuma cada vez mais. Carrano (2008)²⁷ nos alerta sobre o desafio que é, para nós professores, atuarmos num currículo que permita a reflexão dos jovens a cerca desta relação de influência das mercadorias culturais, estimulando um senso crítico, tornando um espaço que possibilite aos jovens desaprender os valores sociais de consumo, questionando vários condicionamentos sociais.

A escola deve antes de tudo ser encarada como um espaço democrático de cruzamentos fluídos entre as culturas. Para mantermos os Jovens “conectados” na escola é necessário que a mesma aprenda a lidar com a pluralidade, respeite e valorize as diferenças,

²⁷ CARRANO, Paulo . Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211.

sem contudo hierarquiza-las, abrindo mão da padronização e homogeneização com que habitualmente vem operando, buscando muito além de incluir estudantes dando lhes acesso à cultura hegemônica, permitir que as bases monoculturais hegemônicas sejam questionadas e grupos culturais anteriormente excluídos sejam incluídos, ensina Candau (2008)²⁸. É preciso romper com uma visão multiculturalista assimilacionista e adotar, mais que um multiculturalismo diferenciacionista, um multiculturalismo aberto e interativo que propicie as trocas culturais dando aos alunos acesso às práticas hegemônicas e ao mesmo tempo adotando uma política inclusiva pluralista. Neste ponto compartilho integralmente do que diz Souza (1997, p.44)²⁹: as pessoas tem direito a igualdade sempre que a diferença as torna inferiores e tem direito as diferenças sempre que a igualdade ameaçar suas identidades.

Não poderia deixar de ressaltar que o ideal seria um currículo onde não haja uma hierarquização de saberes científicos, saberes que os alunos trazem consigo e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Desta forma concluímos que um currículo democrático e dialógico é condição ideal para a utilização deste produto didático. Um currículo multiculturalista, crítico, articulando os componentes curriculares de forma integrada e interdisciplinar, sem hierarquização dos saberes, estimulando não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, valorizando as diversas formas de saberes, comprometido em educar para as relações étnico-raciais, sem interferência de componentes curriculares religiosos, estimulando e dando visibilidade às múltiplas identidades culturais e identidades juvenis, estabelecendo relações democráticas de ensino e aprendizagem.

Neste processo retomo a pergunta que aqui persiste: Para que serve a escola no mundo contemporâneo? O fato de não termos uma resposta única e oficial para esta pergunta não significa de que não temos clareza de que a escola deve antes de tudo servir para formar indivíduos e uma sociedade que possa interagir na vertiginosa velocidade das transformações tecnológicas nas relações de todos os tipos que esses indivíduos estabelecem entre si, promovendo relações mais justas e democráticas.

É necessário darmos voz e vez a esses jovens para que num processo de ressignificação da escola possam ver nesta local não apenas de aprendizagem, mas de

²⁸ CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

²⁹ SOUZA, Santos, B. Toward a multicultural conception of human rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 18, p. 1-14, 1997.

socialização, local onde possam se expressar, local onde suas culturas não sejam tolhidas e que as relações democráticas sejam exercidas e incentivadas.

2.2 Qual tipo de fontes buscamos para abastecer este produto?

Ao selecionar as fontes para o site, produto deste de trabalho, uma de minhas maiores preocupações era que tais fontes não tivessem um caráter homogêneo, simplificador, mas que trouxessem a participação do negro e suas representações na sociedade do pós-abolição de diversas formas. Tive sempre como perspectiva norteadora que ficasse claro para o meu aluno, não apenas a forma como a sociedade enxergava os negros, a forma como eles viviam naquela sociedade, mas que, para além de formas de racismo explícito, fosse possível detectar a presença determinante do negro naquela sociedade. Que o banco de fontes fosse um misto de documentos que permitem visualizar silenciamentos, resistência e preconceito, mas também protagonismo, fortalecimento e luta.

Deste modo, não apenas nas sessões **biografia**, mas nas sessões **reportagem**, **artes**, **legislação** e **fotografias** fosse possível constatar a ação de indivíduos negros na condução de seus destinos e na definição dos próprios limites da sua liberdade. Tendo em vista que os alunos da escola pública em que trabalho são majoritariamente afrodescendentes, tive como intencionalidade pedagógica orientadora deste trabalho que, meu aluno pudesse observar nestas fontes que a cultura negra vem sendo preservada, mesmo com a ação explícita em sentido contrário do Estado brasileiro e do racismo presente em nossa sociedade. E que a preservação resultou da atuação dos negros e negras que agiram na direção da conservação dessa mesma cultura.

Ao mostrar como negros e negras foram e são responsáveis pela própria libertação e manutenção da sua tradição, temos como possibilidade que esses mesmos jovens inspirados e fortalecidos por este protagonismo negro sejam capazes de tornarem-se sujeitos não somente diante da aula de História e no ambiente escolar, mas que busquem alterar as condições através das quais se processa seu ingresso na sociedade adulta. Criando condições para uma vida na qual sejam de fato os autores de suas escolhas.

Um dos exemplos de protagonismo negro no pós-abolição a destacar é o de Eduardo Sebastião das Neves ou como era conhecido o Crioulo Dudu (ABREU, 2010)³⁰. Dudu viveu no Rio de Janeiro entre 1874 e 1919, no bairro de São Cristóvão. Foi um cantor famoso à sua época, violonista, compositor de choros, autor e divulgador de lundus, modinhas, serestas etc. Cantor protagonista da indústria fonográfica do Brasil, Eduardo das Neves apresentou-se na cena sofisticada e na popular - circos, casa de shows, teatros e cafés por toda a cidade. A elegância do Crioulo Dudu era conhecida e ressaltada nos smokings e chapéus altos. Destacou-se, também como instrumentista no pandeiro, no chocalho, na cuíca e no cavaquinho.

Marta Abreu ressalta, em sua análise, a importância de Dudu para as concepções sobre a participação política da identidade negra na primeira república. Dudu destacou-se ao criar e divulgar canções que valorizavam o patriotismo e discutiam de uma forma irônica e irreverente as relações raciais e a identidade do negro no pós-abolição. O Crioulo Dudu foi sem dúvida um protagonista em sua época, atuante na música popular e destacando-se pela sua participação política. Afonso Arinos em palestra feita em Petrópolis, em 1905, deu destaque Eduardo das Neves como um dos mais expressivos intelectuais brasileiros do período.

Ainda de acordo com Martha Abreu, Eduardo das Neves foi protagonista da História da construção da música popular no Brasil contemporâneo, contribuiu na inserção do homem negro na pátria republicana e ao registrar para a posteridade através do verso e da música experiências e expressões da população negra e descendente de escravos Eduardo das Neves ao lado de outros músicos negros deixou sua contribuição no processo de valorização dos artistas negros no combate ao racismo na primeira república. Sua grandiosidade ainda pode ser medida pelas possibilidades de movimento e atuação política de homens negros no pós-abolição.

Além de Eduardo das Neves é possível, através da sessão *Biografia* do site (produto didático deste trabalho), que o aluno tome conhecimento de vários outros negros e negras protagonistas de seu tempo como João Candido³¹ imortalizado na canção de Aldir Blanc/João

³⁰ ABREU, Martha. "O crioulo Dudu": participação política e identidade negra nas Histórias de um músico cantor (1890-1920)." *Topoi*, Rio de Janeiro V.11, n.20, p. 92-113, 2010.

³¹ A COR DA CULTURA. JOÃO CANDIDO. Disponível em : <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/joaocandido>. Acesso em 05 out. 2018.

Bosco em o Mestre Sala dos Mares³², Antonieta de Barros³³, Machado de Assis³⁴, Auta de Souza³⁵ entre outros. Penso que diante de exemplos como estes, descortinam -se caminhos de atuação e combate ao racismo através de luta, resistência, empoderamento, criatividade e sobretudo protagonismo.

2.3 O Protagonismo Juvenil como uma possibilidade

E imprescindível que eu destaque aqui a que protagonismo estou me referindo.

Ao traçar um histórico da temática protagonismo juvenil, Souza (2006)³⁶ indica que em 1985 a ideia já está contida na indicação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), de que aquele seria o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz”. A partir de então nota-se uma crescente preocupação voltada para a juventude, não apenas por órgãos internacionais como a ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mas também por Organização não governamental (ONGs) e acadêmicos cujo discurso compartilhado vai de encontro à valorização da juventude passando por um viés de Capital Social, Resiliência e Empoderamento.

Toda esta preocupação em inserir a juventude na sociedade, dando-lhe oportunidade de exercer uma espécie de cidadania, é muito criticada pela referida autora por limitar-se a transformação social por meio de trabalho voluntário e não por meio de lutas por transformações políticas, surge nas décadas de 80 e 90 em função da previsão do aumento da população juvenil. Organizações internacionais e governos, sobretudo de países da América Latina, estão de fato preocupados em encontrar formas de inserir os jovens socialmente, principalmente a população de jovens pobres, para que uma vez excluídos não sejam

³² MESTRE SALA DOS MARES. Disponível em : <https://www.geledes.org.br/ha-135-anos-nascia-o-mestre-sala-dos-mares/>. Acesso em 05 out. 2018.

³³ A COR DA CULTURA. ANTONIETA DE BARROS. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/antonietadebarros>. Acesso em 05 out. 2018.

³⁴ _____. MACHADO DE ASSIS. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/machadodeassis>. Acesso em 05 out. 2018.

³⁵ A COR DA CULTURA. AUTA DE SOUZA. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/autadesouza>. Acesso em 05 out. 2018.

³⁶ SOUZA, Regina Magalhães. O Discurso do Protagonismo Juvenil. Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006

facilmente seduzidos para o caminho das drogas e da violência. Portanto, o discurso do Protagonismo Juvenil surge da constatação de algo inevitável, visto que os governos não seriam capazes de prover uma boa educação e preparar tantos jovens e nem mesmo o mercado de trabalho seria capaz de absorvê-los.

Desta forma o discurso do protagonismo juvenil atenderia a esta necessidade. Mas segundo a autora apresentaria um perfil muito específico e limitado de inclusão social. Para ela, a forma defendida de inclusão destes jovens com participação cidadã limitada pelo estímulo à sua capacidade de modificar a realidade através do trabalho voluntário, visto como uma nova forma de participação cidadã, desestimularia a participação política de lutas por transformações sociais tidas como tradicionais. Outro ponto negativo apontado pela autora é que esta naturalizaria a ineficiência do Estado, deixaria os jovens (hoje) e os adultos (amanhã) com a percepção de que cabe a eles e não ao Estado prover melhorias e transformações inclusivas que visam atender as necessidades dos cidadãos.

No entanto a noção de protagonismo juvenil que se desenvolve posteriormente, vai além de uma participação cidadã, voltada para trabalhos voluntários e ações sociais e volta-se para a atuação do jovem enquanto aluno. Com a virada do século, surge uma nova forma de pensar o protagonismo juvenil derivada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)³⁷, a Geração Z³⁸ (falarei melhor sobre ela no próximo capítulo) recebe cada vez mais informações, não apenas dos tradicionais livros didáticos e paradidáticos, mas de diversos sites e mídias.

Ou seja, o acesso ao conhecimento não tem mais como única fonte, o professor, neste novo universo o aluno não mais se perde por não atingir o conhecimento, mas se perde por não saber distinguir qual fonte de conhecimento é segura e viável para o seu aprendizado.

Com a revolução causada por essas novas tecnologias surgem novas exigências de mercado que vão além dos saberes cognitivos, trata-se então não apenas de aprender História, mas a Geração Z é cobrada pelas novas demandas do século XXI. Em 2003, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI³⁹ serve de base

³⁷ ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Cultura e Ensino de História da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço*. In: BERETA, Cristiane; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

³⁸ CIRIACO, Douglas. O que é a geração Z? Tec mundo. Disponível em: www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

³⁹ DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

para várias organizações não governamentais, dentre elas o Instituto Ayrton Senna (IAS), que iniciam uma defesa da educação não formal e da preocupação com educação como aprendizagem contínua, esta seria uma resposta a realidade de um mundo de rápidas transformações.

No entanto o Protagonismo Juvenil que julgo pertinente e constantemente estímulo não diz respeito à restrita participação cidadã de trabalho voluntariado, mas após alguns anos de docência em constante contato com jovens e adolescentes percebo que realmente as novas tecnologias exigem de nós professores, novas formas mais “atrativas” em sintonia com as demandas da juventude.

E somado a este ponto vou valer-me também de Freire (1996)⁴⁰ ao defender a necessidade de uma prática pedagógica libertadora que seja capaz de gerar um sujeito autônomo, que produz e constrói conhecimentos. Assim sendo, para além de possibilitar a aprendizagem de conteúdos, o professor deve objetivar que seus alunos sejam capazes de criar suas próprias representações de mundo, sua forma de pensar histórico. Ainda segundo Paulo Freire para aprender a pensar é necessário a aprender a pesquisar. Neste ponto vejo a possibilidade de uma postura protagonista do aluno e ressalto a importância de instigarmos sua curiosidade, de atuarmos como professores/orientadores, de estimularmos que os alunos pesquisem e construam sua visão de mundo a partir destes saberes. Para esta nova postura de professor/orientador volto a Paulo Freire, que nos lembra da importância do professor estar aberto aos saberes dos educandos, e estimula a adoção de uma postura dialógica no processo de ensino aprendizagem. Para este autor, como para mim, dialogar é estar aberto ao novo e adotar uma postura menos hierarquizada perante aos alunos.

É a partir deste viés de protagonismo juvenil que desenvolvo esse trabalho, fomentando no aluno a curiosidade investigativa, colocando-o no centro do processo de conhecimento, para que após uma experiência com as análises das fontes eles sejam capazes também de conduzir uma investigação sobre suas próprias culturas e elaborar conclusões que lhes permitam desvelar o preconceito naturalizado sobre a cultura afro-brasileira.

Assim o protagonismo juvenil, torna-se um importante instrumento na formação de sujeitos verdadeiramente autônomos, de cidadania e participação política ativa, questionadores, capazes de não apenas apoiar e assistir as mudanças sociais, mas como fizeram os jovens das ocupações das escolas na greve estadual de 2016 no Rio de Janeiro e

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

como relataram os jovens do documentário “Nunca me sonharam”⁴¹ não assistir a mudança mas participar da mudança, não apenas de uma nova escola mas de uma nova sociedade.

Destacamos, até o momento, que o objetivo desta pesquisa é elaborar, um site que funciona como banco de fontes, sobretudo fontes de protagonismo negro no período do pós-abolição (1889-1930). Coerente com a argumentação apresentada ao longo desse capítulo, este mesmo produto possui uma sessão para que os jovens alunos se sintam estimulados a interagir postando produtos autorais. Acreditamos que a escolha de um currículo democrático e dialógico somado a escolhas de fontes que permitam visualizar o protagonismo negro exercido ao longo da História contribuam para que estes mesmos jovens atuem como protagonistas não apenas na elaboração de produtos culturais que irão abastecer o site, mas na construção de conhecimento diante das aulas de História.

⁴¹ NUNCA ME SONHARAM. Disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>
Acesso em 05 mar 2018.

3. JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS: O DIÁLOGO PREFERENCIAL

Após detalhar o objetivo desta pesquisa, nada mais justo refletir sobre o público ao qual este produto se destina. Podemos afirmar que hoje boa parte das crianças e jovens que frequentam a escola possuem capacidade de atenção que é caracterizada por ser cada vez mais “volátil”, incluindo-se no que o jornalismo designa por Geração Z⁴², isto é o conjunto dos primeiros nativos digitais, aqueles que já nasceram em contato com diversas formas de mídias, Tv, internet, Smartphones, vídeo games etc. Frente a esses estímulos, fica muito difícil para o professor de História, mantendo os métodos tradicionais de ensino, conseguir não apenas a atenção do seu aluno, mas fazê-lo se interessar e participar da aula produzindo algum conhecimento histórico. Assim sendo, é cada vez mais necessário conquistar e estimular o aluno para que ele participe do processo educativo e para isto faz-se necessário estimular o protagonismo juvenil. Mas, antes de qualquer coisa é necessário que conheçamos bem a quem estamos querendo seduzir. Quem é este jovem? Ou melhor que juventudes são estas?

3.1 Juventudes

Se quisermos estimular o Protagonismo Juvenil é fundamental discutirmos o conceito de juventude, ou melhor, juventudes. O que é ser jovem? O que é ser jovem numa escola da periferia? O que é ser um jovem pobre, negro numa escola da periferia? Segundo Kehl (2007)⁴³ o conceito de juventude hoje está muito mais elástico, passamos por uma longuíssima juventude, deixando vago o estágio adulto indo direto para a terceira idade. A autora traça um histórico do “ser jovem” no Brasil lembrando que na década de 20 os rapazes de 18 anos usavam trajes e acessórios de forma a serem identificados com homens de 50 anos, pois a maturidade lhes trazia respeito e status, havia um orgulho em ser adulto. Se para as

⁴² CIRIACO, Douglas. O que é a geração Z? Tec mundo. Disponível em:

www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

⁴³ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. Revista Outro olhar, Belo Horizonte, V. 5 n. 6, p. 44-55, 2007.

gerações anteriores a vida adulta era almejada e esperada, as gerações atuais aspiram a juventude sem demonstrar o menor desejo de sair desta condição para a vida adulta.

Em paralelo, Melucci (1997)⁴⁴ nos chama atenção para a flutuação de objetivos e imprevisibilidade nas biografias dos jovens. Se, no passado, muitas vezes os pais contribuíam decisivamente para que os jovens definissem com antecedência e precisão seus projetos de vida, hoje tais projetos passam por escolhas cada vez mais autônomas e individuais, nas quais o passado e a experiência, não tem tanto valor sobre as escolhas, nem são fatores que as limitam. A sociedade encara a juventude como uma fase voltada para o futuro e o futuro para estes jovens representa inúmeras possibilidades, estando em constante mutação e inacabado.

Hoje, a alta competitividade profissional tornou necessária uma melhor preparação para ingresso no mercado do trabalho e com isso ampliou o tempo que o indivíduo dedica à sua formação, ampliou o tempo de aquisição de maturidade emocional e intelectual fazendo com que os filhos passem mais tempos na dependência dos pais no estágio de jovens.

Simultaneamente a esta necessidade de preparação para o mercado de trabalho, a publicidade e o mercado de consumo viram no jovem um potencial consumidor, estimulando e criando uma cultura jovem. Logo, todos querem ser jovens, e a ideia e imagem da juventude são atreladas ao consumo e ao viver intensamente prazeres ilimitados. A cultura do consumo e da identificação dos jovens com símbolos para pertencimento dos grupos faz com que parte dos jovens de classes menos favorecidas se sintam apartados, sendo lhes negado o direito de ser jovem e, para sentirem-se incluídos nesta categoria, repleta de símbolos (tênis, smartphones, moto, bebidas, baladas) e rituais de passagens (consumo de drogas, o baile, a iniciação sexual), muitos vão buscar atalhos para alcançar essa juventude enaltecida e aumentam as estatísticas de violência entre jovens.

Esse endeusamento da juventude pelo mercado de consumo e pelas mídias levou a sociedade a um estágio que Kehl (2007)⁴⁵ denomina “*teenagização*”, no qual as crianças entram cada vez mais cedo na juventude e os adultos recusam-se a sair do estado de juventude, afinal ser jovem é ter a mesma liberdade dos adultos com a mesma responsabilidade das crianças. Como consequência principal desta vacância do lugar do adulto, temos uma desvalorização da experiência que leva o jovem a não reconhecer nos pais

⁴⁴ MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 5-14, 1997.

⁴⁵ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. Revista Outro olhar, Belo Horizonte, V. 5 n. 6, p. 44-55, 2007.

autoridade nem limites, o que faz com que apenas o Estado consiga exercer essa autoridade sobre os jovens.

E em parte dos jovens de classe média alta a crise muitas vezes não é apenas de autoridade, mas também de moral, uma vez que alguns pais além de não imporem limites e não terem experiência para ser transmitida como valores para os filhos, ainda dão como exemplo o fato de que o dinheiro pode lhes comprar tudo, desde o suborno da multa de trânsito à fiança por dirigir embriagado. Estes jovens cuja única autoridade está presente no estado vão buscar outros referenciais para além dos laços familiares e de classe social.

Pensando nas diferenciações de classes a autora ressalta que o estilo de vida da juventude é fluído, transitando entre as classes. Assim os ritmos, as músicas, as gírias, a moda etc. podem ser incorporados pelos jovens de diferentes classes, fazendo com que àquele jovem de classe média e alta, desprovido de autoridade e referenciais dos pais se identifique profundamente com o estilo “vida loca” dos jovens da periferia, vendo-se muitas vezes fascinados e deslumbrados com o mundo do crime

O mesmo ocorre com os jovens de periferia, com dificuldades financeiras para incorporarem o estilo jovem de viver/consumir que se veem muitas vezes fascinados pelo crime e por todo status e prestígio que o estilo “vida loca” pode lhes proporcionar. Atrelado a este panorama temos uma mídia que cada vez mais traz a vida do crime como protagonista em filmes e novelas, e ao mesmo tempo em que expõem as mazelas sociais leva ao efeito colateral de um endeusamento de bandidos com os quais os jovens se identificam. Como exemplos temos os personagens Zé Pequeno do filme Cidade de Deus e Bibi Perigosa da novela A força do querer.

Ser um jovem de classes populares traz algumas peculiaridades, principalmente se este jovem é homem e negro. Frigotto (2004)⁴⁶ apresenta vários dados estatísticos da juventude negra da periferia, mas sem dúvida um dos mais impactantes é o fato de 61,7% dos meninos entre 5 e 9 anos que ingressam precocemente no mercado de trabalho serem negros, entre 10 e 14 anos 61,3% são negros, entre 15 e 17 anos 53% são negros, já entre 18-24 anos 59% são brancos, de 25 a 36 anos 55% são brancos e de 37 a 50 anos 57,4% são brancos. Estes dados nos levam as seguintes questões: Para onde foram os meninos que tão precocemente largaram a escola para ingressar no mercado de trabalho? Após a maioridade quando poderiam ser

⁴⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 180-216, 2004.

absorvidos pelo mercado de trabalho foram preteridos por meninos brancos, então que espaços esses meninos negros estão ocupando?

Os dados nos mostram que para além das mazelas sociais que fazem as crianças e jovens abandonarem a escola, há toda uma questão racial de preconceito dentro de um mesmo gênero e classe social, na qual meninos negros necessitam do trabalho para complementar a renda familiar e são preteridos no mercado de trabalho formal quando há concorrência com meninos igualmente pobres, porém brancos.

Os levantamentos estatísticos não deixam dúvidas de que jovens negros têm os piores empregos, as piores remunerações e a pior escolaridade. E acrescentamos que isso não ocorre pelo simples fato de serem negros, mas pelo histórico que desde a abolição da escravidão lhes foram atribuídos os trabalhos mais desqualificados e ao que se acrescenta a ação de uma sociedade que endossa o mito da meritocracia na qual lhes bastam esforço e dedicação para mudarem de vida, sem levar em conta toda condição social que os empurra para esta roda vida.

Temos claro que jovens de classes populares em sua maioria não podem gozar da juventude eterna, pois sentem precocemente a necessidade de trabalho/autonomia bater a sua porta. Se, para os meninos a vida do crime traz prestígio e autonomia, para as meninas a gravidez lhes permite sair da tutela familiar. Parece contraditório que uma menina pobre queira uma gravidez precoce, mas o fato de tornar-se mãe lhes tira da condição de filhas. Seja de forma consciente ou não a gravidez abre as portas para outra perspectiva na vida destas meninas, embora muitas não se deem conta da vida dura que terão pela frente, ser mãe lhes permite ser alguém, ter um papel social, ainda que seja o papel de mãe. Isto lhes dá certo reconhecimento social, é como se elas passassem de fase, o que antes se almejava pelo amadurecimento intelectual e profissional para ingresso no mundo adulto agora dar-se automaticamente pela maternidade.

É evidente que embora a juventude tenha símbolos e signos que transitam entre as classes sociais, ser jovem não tem o mesmo significado em classes sociais distintas. Costa (2004)⁴⁷, por exemplo, trabalha com os conceitos de jovens incluídos e jovens excluídos. Para os primeiros a escola é o centro da vida, é o local de escolha vocacional, preparação para o Enem e vida universitária. Já para os segundos a escola atua de forma meio periférica e até

⁴⁷ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. Juventude e sociedade trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania/Perseu Abramo, p. 242-259, 2004.

ausentes em suas vidas sendo o trabalho uma realidade central de luta pela sobrevivência que se faz presente.

É interessante observarmos que a sociedade e Estado ao longo dos anos vem demonstrando preocupação com os jovens de forma ambígua seja se preocupando com eles por representarem certo perigo social, na medida em que marginalizados podem gerar instabilidade social e violência, vendo-o como problema social, seja como vítimas que sob a imagem do jovem carente é facilmente cooptado pelo tráfico e mundo do crime vivendo marginalizado. É interessante pensarmos que pelo mesmo motivo, carência e socialmente prejudicados, são vistos tanto como vítimas quanto como ameaça.

Ainda pensando sobre como governo e sociedade enxergam os jovens, Carrano e Sposito (2003)⁴⁸ revelam-nos um histórico de políticas públicas realizadas para a juventude nos governos anteriores a 2003 ressaltando as participações tanto do governo federal quanto de estados e municípios em parceria com ONGs. Ressaltando que após avaliarem 33 programas e projetos federais voltados para os jovens observaram que há uma tendência à programas de proteção social e cidadania participativa, mas que muitas vezes estes propõem soluções simples para problemas complexos e que, ainda segundo os autores, tais programas representam também um acesso a financiamentos públicos. O Brasil teria, portanto, uma variedade ações realizadas na base do ensaio e do erro, nas quais faltam uma estratégia federal de delimitar prioridades, linearidades e de forma duradoura capacidade de realizar ações que compartilhem interesses e responsabilidades do estado e sociedade civil, rompendo com uma tradição de projetos isolados, sem avaliação e metas bem definidas.

Com base na leitura de Carrano e Sposito podemos concluir que existe uma disputa no campo de atuações de políticas para a juventude, no entanto é necessário que essas atuações se ampliem para além das diretrizes pautadas em segurança pública e assistência social e tais políticas precisam levar em conta os jovens como sujeitos dotados de autonomia, que eles possam ser ativos nos projetos, execuções e avaliações de políticas voltadas para eles.

Neste mesmo sentido, podemos nos valer das contribuições de Abramo (1997)⁴⁹, que enfatiza como as preocupações e as soluções voltadas para os jovens sejam pela academia, sociedade ou governos poucas vezes levam em conta o olhar do jovem sobre si mesmo, destacando também o caráter social assistencialista da maioria das políticas destinadas aos

⁴⁸ SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Rev. Bras. Educ.[online], Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

⁴⁹ ABRAMO, Helena Wendel. "Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED/PUC-SP, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.

jovens, sobretudo os jovens em desvantagem social. Ela ressalta ainda que boa parte destes programas direcionados aos jovens mais se assemelham a terapias ocupacionais, na ideia de que mantendo os jovens ocupados estariam longe do crime. Sobretudo, ela destaca com exceção, as experiências pautadas no protagonismo juvenil que inserem atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e participam dos processos educativos e projetos. Neste sentido a autora revela que em relação aos projetos e ações destinados aos jovens, há uma grande dificuldade em compreender o jovem como sujeito e uma tendência a vê-lo como problema social.

Certamente ser jovem numa classe menos favorecida de um bairro da periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, tem todo um significado. Muitos são marcados por uma realidade dura em que a escola é constantemente fechada por ordem do tráfego, a mesma escola não se apresenta à maioria deles como o principal caminho de amadurecimento intelectual para ingresso no mercado de trabalho, na visão desta maioria a escola torna-se mais um estágio transitório, até que a vaga de emprego surja.

A falta de significado da escola como parte da perspectiva de mudança, na maioria dos casos está naturalizada. Muitos dos pais dos jovens que hoje estão na escola, entraram no mundo do trabalho precocemente e, para eles a escola não foi um meio de ascensão social. O proverbial diploma do Ensino Médio não é porta de passagem para nada, mas sua aquisição apenas permite reproduzir a mesma vida e, desta forma, o conteúdo desse nível de ensino não é importante, não há diferenças a serem percebidas no aprendizado e, do ponto de vista da sua função social é indiferente que o mesmo seja adquirido no ensino regular ou no EJA⁵⁰ noturno.

Fazer com que jovens vistos pelo governo e sociedade como passivos e tratados como problema social, tornem-se protagonistas no processo de ensino e aprendizagem de História é um grande desafio para nós professores, que a meu ver, antes de tudo, passa pela relação professor-aluno estabelecida, pela desconstrução de relações verticais de hierarquia, fortalecimento da autoestima dos alunos e novas abordagens e linguagens de ensino.

O que desejamos é que estes jovens tornem-se cidadãos proativos, que lutem por uma sociedade mais justa e vejam no estudo o melhor caminho para ascensão social. Sabemos que isto é uma tarefa árdua e às vezes inviável, pois requer lutar contra o projeto de vida que os pais têm para eles, a necessidade de trabalho para complementar a renda familiar ou para

⁵⁰ EJA: Educação de jovens e adultos (grade curricular oferecida pela rede estadual de ensino para conclusão do ensino médio em dois anos, ou seja, 4 módulos semestrais).

sustentar uma família precoce deste jovem, a baixa autoestima, o desconhecimento e muitas vezes a falta de horizonte para fora da realidade do bairro. Boa parte destes jovens não foram ensinados a sonhar, pois para eles a vida já está dada e como não sonham, não tem projetos de vida, aceitam os projetos de seus pais, pois não conhecem qualquer outra possibilidade.

3.2 Culturas Juvenis

Ao pensarmos numa cultura jovem, devemos antes de mais nada delimitar o referencial de Cultura ao qual estamos nos pautando, neste caso aqui estamos tomando como cultura como sentidos constantemente elaborados e compartilhados, conforme o conceito definido por Stuart Hall. Assim sendo, as múltiplas concepções de juventude e de Cultura juvenil diferenciam-se segundo condições sociais e históricas específicas (Catani, 2004)⁵¹.

Ao pensarmos em juventude necessitamos descartá-la como fase apenas biológica, e enfatizar, sobretudo sua dimensão de construção social que varia de acordo com diferentes culturas ou no interior da mesma.

Juventude é antes de qualquer coisa uma especificidade da sociedade moderna, pois nas sociedades tradicionais haviam rituais de passagem bem marcados que levam da infância direto à vida adulta. Alguns movimentos juvenis como rapper, punk, hippie, dentre outros que se diferem dos adultos, sobretudo pelo modo de vestir-se, falar e filosofia de vida passaram a ser encarados como formulações sociais que tentam buscar alternativas aos discursos tradicionais da política, religião e família.

Segundo Catani, a representação mais comum da Juventude foi produzida pelos meios de comunicação que tendem a elaborar caricaturas do que seria a cultura jovem (no singular). Sendo o consumo uma das dimensões mais relevantes das práticas culturais dos seres humanos é costumeiro que meios de comunicação transformem os estilos de vida em moda, o estilo seria uma forma de expressão de autonomia das culturas juvenis tentando escapar da moda, esta em última correspondência a noção do consumismo impulsivo pela indústria cultural, mas terminam sendo usados pela mesma, ou podendo ser o estilo abordados pela mídia como exótico.

O exotismo juvenil corresponde a uma espécie de olhar antropológico sobre os jovens caracterizando-os como tribais, as tribos urbanas. Nos anos 70 com advento da TV o consumo

⁵¹ CATANI, Afrânio Mendes. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Unesp, 2004.

cultural passou a englobar também as classes populares cujas jovens começaram a ter acesso aos estilos, sobretudo em função de influência dos meios de comunicação, os estilos funcionam como rito de passagem para se constituir identidades juvenis em relação ao consumo de bens culturais.

Mas, sem dúvida os estudantes são o segmento juvenil que mais consome bens culturais, pois são estimulados pelas instituições de ensino. Já o esporte é visto como elemento de consumo cultural mais incentivado para controle social e conter a violência típica da juventude e nisso as ONGs possuem um papel fundamental sobre tudo nas classes menos favorecidas uma vez que para os jovens o espaço esportivo se constitui em um dos poucos ambientes nos quais os jovens mais pobres conseguem adquirir respeito e admiração.

Ainda segundo Catani, o Brasil é um dos países da América Latina que atribui menor atenção institucional às políticas para a juventude, com reduzido número de organismos estatais, como por exemplo, ministérios ou secretarias.

O autor destaca quatro correntes filosóficas principais que se dedicam ao tema de juventude são elas:

- Escola de Chicago

Essa linha teórica vê a juventude como problema social a ser contido ou reprimido pelo Estado e pelos setores organizados da sociedade civil, pois vem nela uma potencial fonte de criminalidade, tensão social e marginalidade.

- A (sub)cultura juvenil

Configurada na década de 40, predomina a ideia de que há uma unidade cultural da juventude em todo mundo. A cultura juvenil seria partilhada por todos que vivem o contexto escolar, ou seja, utiliza a escola como elemento homogeneizador da juventude. Esta tendência de considerar uma cultura genérica como cultura juvenil pontificou, sobretudo entre 1945 e 1975, nos Estados Unidos e Europa.

- Escola de Birmingham

Desenvolveu como principal fundamento a ideia de tribos urbanas, ou em outras palavras menos pejorativas, grupos identitários de subculturas juvenis (agora no plural) elaborado na década de 60 que defende a ideia de vários estilos onde atores sociais estabelecem suas próprias estruturas autônomas se opondo as gerações que os precederam. As adversidades caracterizadas por estas tribos identitárias levaram a linha de pesquisa trabalhar

o conceito de subculturas enfatizando a diversidade de condições juvenis existentes. Essas subculturas são tratadas de um modo geral de duas formas: naturalizando e ignorando, ou seja, não lhe dando importância e reduzindo-a a lugar comum ou considerando-a como exóticas, folclorizando-as negativamente.

- Múltiplos olhares sobre a juventude

Pautada em pesquisas mais contemporâneas dedica múltiplos olhares sobre a juventude. Analisa a influência cada vez maior das culturas juvenis sobre as indústrias culturais, a moda, a comunicação e os cenários da vida cotidiana nas cidades. Se na década de 80 jovens eram tidos como alienados, passivos e carentes de idealismos, na década de 90 a juventude é vista com grande potencial humano a ser aproveitada economicamente. Os jovens continuam sendo encarados como problema, com a diferença de que a solução estaria nas políticas públicas como tentativa de integrar esses jovens, excluído ao mercado de trabalho e, sobretudo com auxílio de ONGs.

Catani conclui, com ideia de que a juventude é uma construção que contempla multiplicidades não correspondendo a uma condição natural do ser humano.

E a estas múltiplas possibilidades de jovens que a escola e nós professores temos que antes de qualquer coisa, estar abertos a ouvir, e a construir um diálogo como base de práticas didática mais profícua.

3.3 A escola e os Jovens: Negociação e Conflito

A escola, espaço no qual professores e alunos convivem, esperamos que seja um ambiente agradável, propício e estimulante para o exercício do Protagonismo Juvenil, mas muitas vezes está longe deste ideal. Se o currículo escolar é um local de disputa de identidades culturais e juvenis a escola é o local de conflito, para comprovar recorro as contribuições de Carrano⁵² o autor destaca que boa parte dos problemas escolares está na comunicação entre professores e alunos e se dá porque a escola e os professores estão poucos preocupados em compreender os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se

⁵² CARRANO, Paulo . Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211.

encontram mergulhados, se houvesse esse interesse isto poderia resultar em jovens que encontrem mais sentidos nos tempos e espaços escolares.

A escola abordada aqui é a escola pública, hierarquizada, de ensino tradicional, que trabalha uma grade curricular muitas vezes “engessada”, presa às regras e normas que visam o controle e a homogeneização. E os jovens que frequentam esta escola hoje não poderiam ser mais indiferentes e avessos a toda esta estrutura, pois são jovens altamente conectados aos seus *gadgets*⁵³, mais assíduos ao ambiente virtual que à escola, de alta sociabilidade (entre eles) cujas identidades são fluídas e cambiantes. Sem dúvida o advento da internet e especificamente das redes sociais vem revolucionando a relação dos jovens com a escola, no sentido que eles não mais dependem desta como principal local de socialização, identificação e formação de grupos, conforme texto de Elizabeth Garbin e Rita Severo há entre os jovens de hoje a formação de um neotribalismo⁵⁴ em resposta a uma sociedade individualista e competitiva, em que a vivência em tribos abre possibilidades de encontros afetivos, de apoio mútuo e possibilitando a expressão das identidades dos jovens, neste contexto as relações extrapolam o espaço real e adentram os ciberespaços que possibilitam um espaço de construção e reconstrução de identidades, muito mais fluído que o espaço escolar.

Para além do local de sociabilização das juventudes a escola perde o status de única detentora de conhecimento, o conhecimento está na web de forma rápida, não linear, seriada ou condicionante. A web também se apresenta para os jovens como um local mais atrativo para obtenção de conhecimento uma vez que não possui regras, nem imposições, nem autoritarismo ou hierarquias, além de ser um espaço democrático onde os jovens podem se expressar. Desta forma a escola deixa de ser o único caminho, para tornar-se mais uma possibilidade na vida dos jovens, que nem sempre (ou quase nunca) é a mais atrativa e interessante.

Ainda segundo as autoras a sala de aula como se apresenta hoje, está presa aos modos, formas e finalidades para a qual foi criada estando presa a um tempo histórico e uma forma de se pensar educação, sendo assim ela nada tem de natural, sendo identificada pelos jovens como um espaço e não como um lugar, tendo aqui como entendimento de espaço como organização, regras, que seguem um propósito pré-definido no qual os jovens devem se moldar, enquanto que lugar refere-se a um local de pertencimento onde as liberdades podem ser exercidas. Maior prova disto encontramos na fala de alguns professores que quando

⁵³ Aparato tecnológico para conectividade e/ou comunicação: smartphones, celulares, mp3, mp4, tablets etc.

⁵⁴ Comunidade emocional que tem uma paixão compartilhada.

repreendem um aluno entretido com o celular lhe diz: “Guarde o celular! Aqui não é lugar para isto!” (Ao meu ver tal situação remete a uma tentativa clara de se transportar do espaço para o lugar).

As autoras acima mencionadas nos lembram de que a relação conflitante entre a escola como ela é pensada e trabalhada pelos professores e o desinteresse dos jovens se dá por concepções de futuro distintas. Para os professores a escola é um local de acúmulo sequencial e contínuo de conhecimento no qual o empenho e a dedicação dos estudantes os conduzirão a um futuro promissor. Mas os jovens a que nos referimos vivem numa condição pós-moderna onde para eles a experiência, o agir conforme as estratégias bem sucedidas do passado não são viáveis, uma vez que a noção de futuro constituída na modernidade é suprimida frente ao presenteísmo. Estando neste ponto uma das justificativas para a visão imediatista dos jovens.

Mas a maior parte da juventude não deslegitima a escola, nem tão pouco lhe vira as costas. O que a juventude vem cada vez mais a questionar não é a função ou a importância e sim a forma. Os jovens, em sua maioria, dão valor ao conhecimento e reconhecem a importância da escola. O que se questiona é a forma, a aplicabilidade, o currículo e as relações que se estabelecem entre professores e alunos, entre a escola e os alunos. Maior prova disto foram as ocupações⁵⁵ ocorridas em algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro no ano de 2016.

Segundo Coutinho e Andrade (2017)⁵⁶ nos mostra em seu artigo, os jovens que ocuparam as escolas estaduais, dividiam-se em comissões (recepção, limpeza, segurança, pedagógica, comunicação etc.) se apropriavam e cuidavam do espaço escolar. Percebiam que eles poderiam apenas ocupar a escola, mas para, além disto, organizavam aulas, mutirões de limpeza, pintavam, cuidavam e reorganizavam o espaço escolar de forma a manter constante diálogo com a comunidade através das redes sociais. Esta integração entre estudantes de identidades diversas se dava muitas vezes não apenas no âmbito da mesma escola como também recebendo alunos de outras escolas promovendo discussões e debates que só foram possíveis por estabelecer entre eles laços de identificação horizontais.

Para refletirmos sobre os significados desta experiência de protagonismo juvenil em prol da discussão, idealização e construção da escola que os jovens querem para si, vou

⁵⁵ Durante a greve de docentes no ano de 2016, alguns estudantes resolveram ocupar suas escolas, cuidando delas e elaborando um calendário de atividades não apenas para os estudantes mais aberta a comunidade.

⁵⁶ COUTINHO, Luciana Gageiro; ANDRADE, Claudia Braga. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? Educação Temática Digital, Rio de Janeiro, v. 19, n. Especial, p. 48-63, 2017.

recorrer a um texto de Freud (1974)⁵⁷ que destaca em sua experiência enquanto estudante que o mais relevante para o seu futuro e interesse pela ciência foram às relações estabelecidas com os professores e com os outros estudantes, tidos por ele como muito mais significativos que os conteúdos que lhe foram transmitidos. Assim, voltamos ao texto de Coutinho e Andrade (2017)⁵⁸ para destacar a importância dos laços afetivos estabelecidos na escola, pois são eles que sustentam a autoridade do professor sendo a escola um espaço para o estabelecimento de relações fraternais. A partir da experiência das ocupações pode-se observar o surgimento de novos laços estabelecidos entre estudantes/escola /professores.

Outra prova de que os jovens não deslegitimaram a escola podemos encontrar nos depoimentos do documentário “Nunca me sonharam”⁵⁹, o filme traz as perspectivas dos jovens acerca da escola e do futuro. Um traço comum nos diálogos dos jovens é o desejo de participação nas decisões escolares, o desejo de serem ouvidos e que a escola atenda às suas expectativas de aulas, dialogando com suas culturas e identidades. É quase unânime o reconhecimento da escola como uma possibilidade provedora de um futuro melhor, mas que necessita de mudanças e mais do que ver essas mudanças esses jovens do documentário pleiteiam o direito de participar da mudança de construir uma nova escola não apenas para si, mas para as futuras gerações.

Podemos ver claramente uma dicotomia entre o que a escola é e o que a maioria dos jovens gostaria que ela fosse, e isto pode se manifestar no desinteresse de alguns jovens e no fracasso escolar. A falta de sentido para a experiência escolar leva-os a depredar a escola, desrespeitar os professores e por fim abandonar a escola.

Pensando especificamente na escola pública, segundo Carrano (2008)⁶⁰, boa parte deste desinteresse pode ser explicado por uma instituição cujos prédios e materiais são

⁵⁷ FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914a). FREUD, Sigmund Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago, v. 13, p. 287, 1974.

⁵⁸ COUTINHO, Luciana Gageiro; ANDRADE, Cláudia Braga. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? Educação Temática Digital, Rio de Janeiro, v. 19, n. Especial, p. 48-63, 2017.

⁵⁹ NUNCA ME SONHARAM. Disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam> Acesso em 05 mar 2018.

⁶⁰ CARRANO, Paulo . Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211

precários e antigos, pouco tecnológicos e atrativos, cuja dinâmica das relações escolares muitas vezes se apresenta de forma autoritária e homogeneizante. A escola precisa aprender a dialogar com as culturas juvenis propiciando espaços que permitam a emergência de uma multiplicidade de sujeitos culturais.

Os jovens precisam de uma escola que seja feita por/para/com eles e que lhes destine espaços de socialização, uma vez é que muito comum que eles ressignifique os espaços dados já que não há outras possibilidades na estrutura escolar na forma como ela se apresenta. Um espaço de conflito entre o jovem, suas identidades e a escola é no que tange a homogeneização, tão presente nos espaços escolares, que se dedica a transformar todos os jovens em alunos uniformizados, enquanto que os mesmos querem destacar suas personalidades com o uso de bonés, tatuagens, *piercings* etc.

Com a globalização, a recessão e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho o estágio de juventude se alargou e os sujeitos passam mais tempo na fase de jovem, estudando e se preparando para ingressar no mundo adulto, no mundo do trabalho. Em paralelo, se ampliam neste estágio as possibilidades de viver a juventude a depender do histórico, capital cultural, classe social, características físicas, conduzindo a um mundo de possibilidades de viver as juventudes de forma positiva ou negativa. A todos esses fatores escola e professores precisam estar atentos verificando a multiplicidade de juventudes, pontuando aqui o equívoco de tratar os jovens como um grupo homogêneo.

É necessário que a escola veja as multiculturalidades juvenis e estabeleça com os jovens uma comunicação, coisa que comumente é feita pelo mercado publicitário e pelas mídias a serviço do consumo. Os jovens imersos numa multirreferencialidade identitária são alvos de mercadorias culturais que estabelecem facilmente um vínculo de consumo. Segundo Carrano isso ocorre por que diferente da escola, na produção de mercadorias culturais a intencionalidade pedagógica é diminuída enquanto que os significados e valores se ampliam por um ambiente cultural, uma linguagem cultural que produz significados para os jovens.

O que pode levar a um grande equívoco na formação cidadã do jovem, conforme Castro (2004)⁶¹, pois a cidadania não pode ser confundida com direito de ser consumidor ou mesmo produtor. Os jovens devem ter acesso à cultura, educação e lazer para que se tornem sujeitos críticos, atuantes e apoiados em múltiplos referenciais formem suas identidades. Mas

⁶¹ CASTRO, Mary Garcia. *Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 275-303, 2004.

uma vez que o acesso à leitura, recreação, cultura e educação são de elevados custos, caberia à escola prover tais experiências a estes jovens que muitas das vezes encontram-se presos em seus bairros periféricos cujo único acesso aos bens culturais dar-se precariamente por meios virtuais, e quase sempre sem a orientação de um professor, essa experiência torna-se pouco proveitosa, ficando presos aos mesmos referenciais.

Seguindo um pouco as orientações de Colinvaux (2000)⁶² a aprendizagem proporcionada pela escola deve envolver utilização de conteúdos escolares em situações extra-escolares, fazendo da sala de aula um espaço de reflexão da vida cotidiana, desta forma envolvendo a participação ativa do aluno com suas experiências, questionamentos e promovendo uma discussão crítica reflexiva do conhecimento. Permitindo que o aluno se aproprie do conhecimento, que é construído de forma coletiva em sala de aula, assim o professor estará contribuindo para a construção da cidadania dos indivíduos.

Ao propormos a adoção de uma postura de incentivo ao protagonismo juvenil na escola, precisamos estar preparados para um novo modelo de escola, uma nova relação professor aluno, na qual estes deixam de ser sujeitos obedientes, que aceitam uma interdição sem sentido, a servidão, a disciplina, o autoritarismo e o anonimato e passam a exercer um papel ativo propondo e assumindo novos pactos sociais nos quais as relações hierarquizadas dão lugar a relações democráticas e horizontais nas quais os professores deixam de ser o centro das atenções, o condutor do saber, e passam a exercer um papel de orientador na condução da construção do conhecimento a partir das demandas juvenis.

Nesta mesma direção, ainda pensando nas contribuições de Carrano (2008)⁶³, deveríamos pensar numa reorganização curricular, não apenas como estratégia para promoção de aprendizagem, mas como políticas educativas culturais que permitam organizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, reafirmando a necessidade de escuta do aluno, dando-lhe atenção, elogiando e incentivando o diálogo e promovendo as trocas culturais. É necessária essa predisposição para mudarmos nossa forma de conceber a escola e as relações que se estabelecem em seu interior para que possamos promover uma política de incentivo ao protagonismo juvenil.

⁶² COLINVAUX, Dominique. Piaget na terra de Lilliput: reflexões piagetianas sobre a educação Dominique Colinvaux. Movimento-revista de educação, FEUFF-PPGEUFF, Rio de Janeiro, n. 01, 2000.

⁶³ CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211.

4 PORQUE UM SITE?

Há sete anos ao ingressar no magistério pude perceber o imenso abismo entre a sala de aula que guardava em minhas memórias e a sala de aula que encontrei, conclui o ensino médio com 19 anos e iniciei o magistério com 29 e desta década que separa a Juliana aluna da Juliana professora de História, tenho a impressão de que só a disposição de móveis e o professor a frente da turma se mantevam. No mais tudo mudou. O currículo, o tempo de hora/aula, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, a relação dos alunos com a escola nada mais é como antes e se existe uma experiência realmente assustadora para um professor recém ingressado no magistério é sentir-se um estranho num ambiente onde ele deveria conduzir, é ouvir o silêncio durante aqueles longos minutos que ele atravessa um corredor lotado de alunos gritando, hiper agitados, correndo no momento de entrada em sala de aula. E a pergunta que me vinha a mente era como? Como produzir conhecimento em meio ao caos?

Mal sabia eu que o pior ainda estava por vir, sete anos depois percebo que muito mais desafiador que apreender a lidar com o caos e a agitação é conseguir driblar o desinteresse e motivar jovens completamente entediados não só com o ambiente escolar, mas com a própria estrutura dos moldes em que a escola fora arcaicamente pensada. E diante deste cenário é inevitável venho a me indagar e assim como estes jovens me questionar: Para que serve a escola? Ao fazer isso imediatamente recorro o livro de Sibilia (2012)⁶⁴ em que ela sabiamente responde este questionamento nos levando a refletir que tipos de indivíduos nós queremos formar para sociedade, tanto no presente quanto no futuro? Se soubermos responder a esta questão saberemos dizer se a escola que temos está atendendo a este propósito ou não.

Me atendo a este questionamento, concluo que quero contribuir na formação de cidadãos justos, proativos e empenhados em colaborar para um mundo melhor, capazes de pensar no coletivo e de romper com visões egocêntricas e imediatistas. Mas para tudo isso eu necessito, antes de qualquer coisa, de alunos motivados, interessados e protagonistas. Alunos que estejam de fato em sala de aula de corpo e mente, focados na construção de conhecimento, falando na linguagem deles, alunos que sejam “fechamento” com a professora.

Mas para chegar neste ponto tenho um problema para solucionar há uma incompatibilidade evidente entre os “*nativos digitais*” e os moldes no qual a escola se perpetua. Estes alunos cresceram assistindo TV e acessando sites, youtube, tutoriais que respondem a tudo de maneira imediata, consumindo imagens, áudio visual e quase nenhum

⁶⁴ SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 51, 2012.

texto. Antes de serem alunos eles eram usuários de diversos meios de comunicação, consumidores habituados à lógica de mercado. Neste cenário a escola entra em suas vidas como apenas mais um produto que irá disputar sua atenção com todos os outros e devido aos seus moldes nada multimídias e sua mercadoria nada atraente cuja recompensa se verá no futuro, já sai em desvantagem. Encontramos um aluno/cliente disperso, insatisfeito e altamente interessado por todo tipo de *gadgets*⁶⁵ que não para de produzir entretenimento.

Toda esta modernidade transformou nossos alunos no que eu poderia denominar de mais que “geração Z” ou “nativos digitais” em geração “Zapping”, cuja atenção volátil de desfocada e torna-se quase impossível pensarmos numa aula de Histórianos moldes tradicionais e bem sucedida. Todos meus alunos são peritos em opinar, consumir áudio/visual e fazer zapping. Então como faze-los entrar nos moldes de concentração e subjetividade que por mais óbvio e lógico que seja para mim é para eles algo tão difícil? Se compararmos a lógica do sistema escolar à lógica dos ciberespaços cujos alunos estão constantemente imersos podemos compreender porque é tão grande a resistência à escola e a frustração (de ambos os lados).

Quadro 1 –Espaços de aprendizagem

	CIBERESPAÇOS	ESCOLA
Informação	Rápida	Gradual
Ordem	Tudo ao mesmo tempo	Sequencial
Processamento	Paralelo e de multitarefas	Por disciplina
Forma majoritária	Imagens, gráficos, vídeos e áudios	Texto e exposição do professor
Gratificação	Instantânea	À longo prazo
Possibilidades de trocas	Ilimitadas (Redes)	Limitada (classe)

Diante de tamanha discrepância entre os dois modelos, não é de se estranhar que haja tanta resistência. Para nós “*imigrantes digitais*” está tudo certo, tudo como sempre esteve e eles só precisam se “enquadrar” no sistema educacional, já para eles a escola precisa ser formatada e instalado um novo sistema operacional. Mas diante deste impasse o que fazer? Ceder ao aluno-cliente sedento por diversão e propiciar aulas mais divertidas a fim de

⁶⁵ Aparato tecnológico para conectividade e/ou comunicação: smartphones, celulares, mp3, mp4, tablets etc.

competir com toda espécie de entretenimento da web? É importante nos valermos de novos recursos pois se não nos adaptarmos à eles nos valendo deles no processo educativo seremos certamente esmagados por eles.

É notório que não queremos mais alunos totalmente passivos, confinados e reprimidos como na sociedade de controle expressa no clipe do “*Pink Floyd -Another Brick In The Wall*” mas no caminho que estamos indo rumo a um mar de total dispersão a escola está perdendo todo seu significado para a vida do alunado, se antes o problema era a passividade extrema x a rebeldia hoje a mesma rebeldia se manifesta em total dispersão e apatia. Enquanto a minha geração queria pular o muro da escola num ideário de liberdade e diversão que estava do lado de fora bem representado por filmes como “Curtindo a vida à doidado” meus alunos se quererem se mover a não ser para um lugar onde pegue melhor o *wi-fi* da escola. Não há mais o desejo que cair no mundo porque o mundo já caiu dentro da escola. A escola deixou de ser o local de encontrar a “galera” porque a galera jamais se despede, está sempre ali conectada as redes sociais. Ou seja, o confinamento do corpo persiste mas as mentes se dispersaram. Cabe a nós ir de encontro a elas, onde estão estas mentes? Por que não estão na escola?

Há hoje para os jovens uma enorme falta de sentido na escola e conforme nos lembra Paula Sibilia os jovens fogem do controle da escola, mas ao mesmo tempo tentam sobreviver a saturação por hiperconexão. Assim o que está em jogo em última análise não é só a forma da escola, que de fato deve, a meu ver, passar por uma formatação, mas sobretudo a falta de sentido que prende nosso jovem numa roda viva.

Escola - falta de sentido - monotonia - dispersão - hiper conexão - saturação - vazio - falta de sentido.

A enorme vantagem da *web* frente à escola é a inesgotável gama de possibilidades contra o tédio e a favor da diversão, mas ambas estão fadadas a saturação e conduzem a uma falta de sentido. Um fato importante que não temos mais como negar é que as subjetividades foram irreversivelmente afetadas pelos dispositivos digitais restando a escola incorporar tais dispositivos para restabelecer não a atenção e o interesse, mas em princípio a comunicação, ou numa linguagem bem apropriada precisamos estabelecer antes de tudo uma conexão com nossos alunos. Feito isto voltamos a questão do sentido, mais do que criarmos aulas atrativas e nos colocando nesta lógica de mercado onde o aluno/cliente necessita de ser conquistado é necessário dar significado ao aprendizado.

Principalmente no que tange a disciplina História é necessário que estejamos atentos a fazer toda forma de “link” com o presente, buscando que o conhecimento não seja apenas apropriado pelo aluno, mas que transforme a sua noção do presente. Somente assim

começaremos a responder aquela pergunta que fiz no início deste capítulo, só assim nosso aluno começará a compreender não somente para que serve a escola, mas também para que serve a História.

[...] agora, contra o tédio e a dispersão, é preciso dar densidade à experiência, despertando entusiasmo e vontade de aprender. Afinal, como afirmou Vasen, ‘a atenção é resultado da curiosidade despertada por um mundo interessante’. E, como se supõe que teria escrito Montaigne há quatrocentos anos, ‘a criança não é uma garrafa a ser enchida, mas um fogo que é preciso acender’ (SIBILIA, 2012, p. 210).

Diante deste cenário pensei em um material didático que fosse capaz de estabelecer a conexão com os jovens, que despertasse de alguma forma sua curiosidade para os conteúdos previstos não apenas em História, mas atendendo as demandas da Lei n.º 10.639/03 estivesse em conformidade com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Neste sentido, início este trabalho com o velho questionamento: Que tipo de sujeito eu quero formar? O que eu pretendo com esta experiência didática? Ao pensarmos no período do Pós-abolição e sua importância para constituição do que vem a ser a “cultura nacional”, sem descuidar das orientações da já referida Lei assim como das diretrizes, eu tenho como meta que o aluno seja capaz de visualizar processos históricos de silenciamentos, preconceito e também de resistência e força da cultura afro-brasileira ao longo da História. E tomando consciência destes, ele possa manter uma postura proativa na investigação de suas próprias culturas e em última análise vislumbrar as contribuições da cultura afro-brasileira em suas culturas agindo no combate ao preconceito e ao racismo.

Para criação do material didático, assim como das possibilidades de uso deste, além da constante preocupação de imersão na linguagem dos alunos deixei-me influenciar por conceitos como a “*revolução copernicana*”⁶⁶ cuja ideia central preza pelo sujeito ativo pedagogicamente e pela desverticalização do autoritarismo pedagógico. E pensando no material didático, lembro-me que sempre tive certa facilidade e gosto por tecnologias digitais, pois anteriormente eu já havia tido algumas experiências em produtos didáticos na *web*. Em 2013, valendo-me de ferramentas gratuitas como o *google sites* criei um site chamado

⁶⁶ DALBOSCO, Cláudio A. Kant & a Educação. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

“conectados na História”⁶⁷ para disponibilizar materiais de consulta e atividades extra classe para meus alunos, posteriormente em 2014 ao ministrar o componente Projeto de Vida com o Ensino Médio Inovador criei um site “Projeto de Vida”⁶⁸ como instrumento de registro das atividades, uma espécie de diário de bordo mas com abertura para sugestões dos alunos. No ano seguinte iniciei um trabalho como Mediadora de Leitura pela SEEDUC⁶⁹ na formação de docentes em agentes de leitura e para facilitar a formação, tendo em vista que eu era responsável por todas as agentes de leitura das escolas estaduais de Magé e Guapimirim, eu e mais duas mediadoras criamos um canal no *you tube* “Mediadoras de Leitura”⁷⁰, cabendo a mim a parte tecnológica.

Diante deste histórico ao ingressar no mestrado profissional, mesmo antes de descobrir o tema de minha pesquisa eu já sabia que seria algo ligado a tecnologias cujo produto pedagógico seria possivelmente um site. Logo no início do mestrado, durante as aulas da Professora Marcia Guerra, questionei-me diante de toda problemática que gira em torno na aplicação da Lei n.º 10.639/03 no ambiente escolar e conclui que meu produto teria como temática o ensino de Histórias das culturas afro-brasileiras com destaque para o protagonismo negro na História.

O recorte cronológico aqui utilizado foi o período de 1889 a 1930 conhecido como período do pós-abolição, pensado devido sua importância para a construção do que viria a ser uma cultura nacional. Como aprendi com Stuart Hall⁷¹ que os significados só podem ser compartilhados através da linguagem, preoquei-me em estabelecer uma conexão com o aluno falando em sua linguagem.

Para além destas minhas angustias percebo que muitas são às dificuldades a respeito das práticas que possibilitam trabalhar as orientações da Lei n.º 10.639/03. Além de tudo que já foi mencionado temos ainda problemas que vão desde questões pertinentes à própria aceitação da Lei, questionamentos quanto a sua legitimidade, problemas relacionados às

⁶⁷ CONECTADOS NA HISTORIA. Disponível em: <https://sites.google.com/site/conectadosnahistoria/> Acesso em 02 fev.2018

⁶⁸ PROJETO DE VIDA. Disponível em: <https://sites.google.com/site/projetodevidaprofessorajuliana/> Acesso em 08 mar. 2018

⁶⁹ Secretaria de Estado de Educação

⁷⁰ MEDIADORAS DE LEITURA. Serrana I. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCM3hRKtZvGsyys7mLwpOkg>. Acesso em 4 jun 2018.

⁷¹ HALL, Stuart. "Cultura e representação." *PUC-Rio: Apicuri*, 2016.

fragilidades na formação do professor, conforme destacado por Santos (2013)⁷² à questões mais estruturais trazidas por Gomes (2009)⁷³ em que o processo educativo teria que passar pela educação do próprio Estado, no sentido de que para trabalhar questões enraizadas na estrutura de nossa sociedade primeiramente o governo, assim como o MEC teriam de tratar a lei como prioridade investindo-lhe atenção e subsídios financeiros. Para além disto creio que há necessidade não apenas de trabalhar a Lei n.º 10.639/03 mas sobretudo de dar significado desta para alunos, estimulando a participação destes no processo educativo e a apropriação de saberes que almejamos construir ao trabalharmos a Lei e as Diretrizes principalmente de conhecimentos que visem o combate ao racismo.

4.1 Desafios

Apesar do enorme crescimento da oferta de materiais didáticos voltados para atender as demandas e orientações da Lei n.º 10.639/03, assim como das Diretrizes Curriculares para educação das relações étnico raciais, não consideramos que estejamos próximos de considerar o resultado satisfatório. Um dos desafios encontrados por nós, professores, está relacionado aos livros didáticos. Já existem bons livros para trabalharmos a temática de africanidades, História e cultura afro-brasileiras de forma séria com respeito e comprometimento na representação da participação e protagonismo negro. No entanto, boa parte deles ainda se apresenta de forma equivocada trazendo os negros de forma vitimizada, estigmatizada e passiva. Mattos e Abreu (2008)⁷⁴ destacam o quão é importante trabalharmos com uma abordagem crítica de biografias de negros no século XX, como intelectuais, músicos e políticos negros, sobretudo os que lutaram contra o racismo destacando a diversidade cultural brasileira a pluriculturalidade, elucidando os processos de trocas, de intercâmbio cultural.

⁷² SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013..

⁷³ GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 39-74, 2009.

⁷⁴ MATTOS, Hebe Maria,; ABREU Martha. "Em torno das" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"- Uma conversa com historiadores." *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V.21, n.41, p. 5-20, 2008.

Neste sentido, as próprias Diretrizes⁷⁵ trazem como pedagogia do combate ao racismo e as discriminações narrativas individuais ou coletivas de ações positivas de afrodescendentes, objetivando fortalecer entre os negros a Consciência Negra. Para isso é fundamental trabalhar entre negros o fortalecimento de sua autoestima oferecendo-lhes conhecimentos e segurança para orgulharem de si e da sua origem africana. Já para os brancos tem como objetivo combater o racismo dando-lhes uma consciência da igualdade, podendo este identificar a importância da História e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com outras pessoas.

Contudo o professor deve atentar para a diversidade e não para a dimensão homogênea da experiência negra, para isso indicam o trabalho em forma de projeto e de biografias de personalidades negras com impactos na História do Brasil e no mundo Atlântico.

Oriá (1996)⁷⁶ destaca em seu texto que livro didático como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem não é neutro ou imparcial, mas portador de uma ideologia que muitas vezes reproduz os conceitos e valores dominantes da sociedade. Em decorrência, o livro didático acaba por difundir valores, preconceitos, estereótipos e visões deturpadas influenciando alunos e até mesmo os professores.

Por isso não podemos deixar de problematizar com nossos alunos que todo processo por disputas de memória não é homogêneo, traz disputas e contradições inerentes ao processo histórico, outro exemplo destacado por Oriá (1997)⁷⁷ é o questionamento também sobre patrimonialização, fazendo-nos refletir sobre o que é digno de ser tombado, uma vez que a política de preservação passa a ideia de uma memória unívoca e um passado homogêneo de uma sem conflitos e contradições sociais a concepção predominante. Inventa-se uma identidade nacional única como se não houvesse diferenças e pluralidades étnico-raciais de nossa formação histórica.

Assim não negamos a utilização de livros didáticos, mas o reconhecemos como artefato construído por múltiplas autorias e regido por múltiplas determinações. Temos

⁷⁵ Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

⁷⁶ ORIÁ, Ricardo. "O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações." *Textos de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*. 4.2 (1996): 154-165.

⁷⁷ _____. Memória e ensino de História. O saber histórico na sala de aula. São Paulo. Editora Contexto, p. 128-148, 1997.

certeza de que devemos fazer uso deles como fazemos com todo e qualquer outro material tornado didático: de forma crítica e subordinada aos interesses e dinâmicas de cada turma ou instituição. É preciso mostrar aos alunos que as tensões e questões raciais presentes na sociedade também podem estar presentes nos livros, inclusive os didáticos. Explorar as diferentes obras, cotejá-las e entende-las como um produto. Neste ponto, entendo que a utilização do site em formato de banco de fontes faz todo sentido. A riqueza linguística, que poderia ser empregada para dar pluralidade as diferentes vozes da História, só é possível em comparação com diversas fontes de diversas mídias.

4.2 O uso de fontes como possibilidade

Um site, banco de fontes, apresenta-se como ferramenta interativa, que possibilita o uso de tecnologia digital mais atrativa ao público jovem, tendo como característica a possibilidade de interatividade docente/discente e o abastecimento mais amplo de fontes e formatos. Só por isso já valeria investir neste formato, pois além de trabalhar com fontes é necessário estarmos atentos as linguagens utilizadas, sobretudo com o intuito de tirar os alunos da passividade. Neste ponto recorro a Rocha (2015)⁷⁸ que em seu texto também nos traz como uma possibilidade o uso de fontes para a sala de aula estabelecendo uma relação entre linguagens e fontes históricas, sem esquecermos o cuidado para que tais fontes não venham a ser apenas ilustrações cuja finalidade proposta, dessa forma, perde-se.

É importante perceber que a fonte não deve ter uma função exclusivamente lúdica, fonte de diversão para as aulas, funcionando de forma ilustrativa. A autora ressalta ainda que até mesmo a linguagem do professor nas aulas expositivas deva ser pensada, pois nas frases do professor deve haver também uma preocupação com o discurso e as noções de valores que transparecem implicitamente nele, cabendo ao professor controlar a exaltação e o entusiasmo de elocução para que não haja de forma nociva a elogiar personagens célebres, super valorizando o seu heroísmo em detrimento da violência, barbárie e opressão que os mesmos praticaram.

Outro cuidado importante no uso das fontes é não nos esquecermos de que as fontes são pistas, registros de um passado e como tal estão impregnadas de sentido e significado de

⁷⁸ ROCHA, Helenice. "Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História." *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV (2015): 97-119.

quem as deixou, conforme nos relata Terra (1998)⁷⁹. Um belo exemplo trazido pela referida autora são as obras de Picasso, cuja inspiração foram as máscaras africanas. A intenção na obra de Picasso não era imitar a cultura Negra, mas sim evidenciar a crise da cultura europeia e a sua busca por novos referenciais. Desta forma, o que desejava o pintor espanhol era incorporar algo ainda não presente na arte ocidental, como a integralidade da forma e do conteúdo na matéria no espírito do particular e do universal. Procedimentos similares devem acompanhar a análise das fontes, para que possamos pensá-las à luz de seu tempo e não impregnadas de valores do presente.

Ainda com todos os cuidados abordados o uso de fontes no ensino de História apresenta-se como uma alternativa muito profícua na avaliação de diversos autores, como Siman (2015)⁸⁰, por exemplo, que destaca a importância do uso de fontes primárias no ensino de História e como isso torna os estudantes mais sensíveis à natureza interpretativa da História, contemplando temas nos quais eles possam se reconhecer e perceber pistas do presente em seu ambiente de vida que testemunham com outros tempos o pensamento histórico existentes, conseguindo abstrair ao ponto de desenvolver uma empatia com sujeitos de outros tempos e lugares.

Muaze (2015)⁸¹ nos alerta que para fomentarmos a capacidade de nosso aluno pensar e refletir historicamente é importante incentivarmos a prática de oficinas, sobretudo aquelas em formato de jogos como os “*Detetives do passado*” e as “*Caixas de História-conhecer e criar*”. As oficinas têm como vantagem romper com o formato habitual de aula expositiva, às vezes desmotivadora para o aluno, além de transformar diferentes informações em conhecimento sobre a História de forma orientada e simultaneamente autônoma. Para isto o professor não pode descuidar de definir em suas oficinas uma questão-problema que norteará a investigação dos alunos diante das fontes, além deste cuidado o professor deve selecionar documentos atrativos, adequados à faixa etária, de fácil compreensão e compatíveis com o tema e questionamentos levantados pelo professor. Assim o professor deve ser capaz de

⁷⁹ TERRA, Antonia. História e dialogismo. O saber histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, p. 91-103, 1998.

⁸⁰ SIMAN, Lana Mara de castro. “Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades” Rocha, Helenice Aparecida Bastos, Marcelo de Souza Magalhães, Rebeca Gontijo. O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2015.

⁸¹ MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. “Ensino de historia e imagem: territórios possíveis”.

Rocha, Helenice Aparecida Bastos; Marcelo de Souza Magalhães; Rebeca Gontijo. *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

mobilizar saberes, previamente trabalhados com os alunos, que estimulem a curiosidade e a investigação sobre o passado no intuito de solucionar a questão problematizadora. O modelo de games mostra-se muito proveitoso neste sentido uma vez que crianças, jovens e adolescentes são dados a competição e disputa entre si.

Na formulação das aulas e sobretudo quando estas são aulas diferenciadas, como oficinas ou com uso de fontes, o professor deve estar sempre atento ao seu público alvo, indagando ainda no seu planejamento, como nos lembra Rocha (2015)⁸²: Qual a bagagem do meu aluno? Quem são meus alunos? Que conhecimentos já foram trabalhados? Quais conhecimentos eles podem ter adquirido em outros ambientes não escolares? E também, segundo a mesma autora, o que trazemos nós professores para sala de aula, além de nossa formação acadêmica, quais valores, conceito, preconceitos e opiniões estão implícitas em nossas aulas.

No que tange a prática docente, é desejável que o professor seja capaz de promover a união entre competência acadêmica e domínio de transmissão do saber, como ressalta Schmidt (1998)⁸³, ele é o responsável por ensinar ao aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista. Voltando aqui a questão da importância de fazer com que o aluno seja capaz de pensar historicamente. Espera-se que, ciente do conhecimento que o aluno possui, o professor possa oferecer ao ele a apropriação do conhecimento histórico existente através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. Para isto é necessário selecionar bem a sua técnica (método) e recursos (como fazer) a serem utilizados.

Maria Schmidt também é uma entusiasta da utilização de novas concepções pedagógicas como o uso de fontes e documentos, justificando que estes estimulam a observação e ajudam os alunos a refletirem, contudo nós professores precisamos estar atentos para que ao introduzirmos novos recursos, ou seja, as inovações tecnológicas, estas não sejam um fim em si mesmas ou apenas estratégias para preencher ausências de professor ou tornar as aulas menos chatas. A inovação não é um produto é um processo, uma atitude, uma maneira de ser e estar na educação.

Todas essas possibilidades no uso de documentos e fontes, assim como novas abordagens e linguagens nos vêm em auxílio para melhor atender as demandas da Lei n.º

⁸² ROCHA, Helenice. 15 A leitura na aula de História como experiência de alteridade. Qual o valor da História hoje?, Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 282, 2015.

⁸³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006

10.639/03, e também como uma possibilidade diante da aula de História exclusivamente expositiva que parece cada vez mais estar em desalinho com as demandas dos nossos alunos, sobretudo dos jovens e adolescentes que frequentam hoje nossa sala de aula.

4.3 Novos formatos para atender novas demandas

É notório que os jovens de têm dificuldades de desempenhar um papel passivo, exclusivamente de expectadores de qualquer aula expositiva: horas em cadeiras desconfortáveis, o olhar vagando pelo ambiente, as mãos, tão acostumadas ao formato e exigências dos celulares e das redes sociais, permanecendo inertes... Arruda (2015)⁸⁴ nos chama atenção para como o advento dos cyber espaços interferiu na prática docente e na relação dos jovens com a escola. Segundo a autora a perda da centralidade da família, do estado e da Igreja cria a dispersão em múltiplas comunidades que se apropriam dos espaços comunicativos. Assim o cyber espaço é ao mesmo tempo um lugar de todos e um lugar de ninguém. As redes sociais, por sua vez possuem uma característica de difusão e descentralização, pulverização das hierarquias e de aprendizagem colaborativa. Não existe uma separação entre transmissor de conteúdo e receptor de conteúdo e a internet ampliou o acesso à informação e a produção cultural.

Tudo isso traz sérias implicações à nossa prática docente, pois a escola em seus moldes convencionais não foi pensada, nem “formatada” para atender a estas demandas tão habituais dos jovens. A web de um modo geral, conduz o aluno a uma amnésia constante uma vez que as tecnologias da internet armazenam tudo em HD ou *nuvens*, não há necessidade dos jovens reterem informação, está tudo lá para quando quiser consultar. Como trabalhar História em sala de aula cujo recurso da memória é constantemente acionado? Memória não apenas do passado mas sobretudo da própria dinâmica de construção de conhecimento escolar que se dá de forma seriada e sequencial. Se na *web* o aluno tem acesso a um determinado conhecimento sem a preocupação em retê-lo em sua memória, pois sabe que ele estará lá para quando precisar acessar novamente, já na escola é necessário que o aluno compreenda um

⁸⁴ ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Cultura e Ensino de História da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço*. In: BERETA, Cristiane; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

processo histórico de forma a reter o conhecimento adquirido em sua memória, pois futuramente o professor irá retomar daquele ponto sem necessariamente trabalhar novamente tais fatos e conceitos. E como inverter nos alunos esta lógica da *web*? Como convencê-los de que o conhecimento precisa estar armazenado em suas mentes e não em HDs, *web* ou *nuvens*?

No entanto, nem tudo está perdido. As redes sociais estimularam os jovens a opinar sobre tudo, é certo que encorajados pelo anonimato, mas não ter uma opinião sobre um assunto é quase inadmissível, então como poderíamos aproveitar tanta proatividade para a sala de aula? Outra indagação trazida por Arruda é que, ao contrário da escola, as redes permitiram acesso a todo tipo de cultura e conhecimento, no entanto fica o questionamento as crianças e jovens em idade escolar têm condições e informações suficientes para definir o que é importante para sua formação? Seria possível um aprendizado autônomo através das redes?

Segundo Bulgraen (2010)⁸⁵ o professor deve trabalhar como mediador dos processos de aprendizagem sendo ele a ponte entre o aluno e o conhecimento, nesta perspectiva Bulgraen nos apresenta uma postura que deve ser adotada pelo professor no sentido de estimular a participação e a visão crítica de seu aluno, cabendo ao professor não dar respostas e sim fazer perguntas problematizadoras que conduzam o aluno ao conhecimento, valorizando a “bagagem” cultural trazida por cada aluno. Assim o professor desencoraja a postura de ouvinte do aluno e estimula sua expressão e participação nos processos de construção de conhecimento, atuando na formação de alunos/sujeitos autônomos e produtivos. Neste caso a *web* não seria algo nocivo no processo de construção de conhecimento, mas sim uma ferramenta na qual, com a orientação do professor, contribuiria para a construção de um “saber elaborado” de forma autônoma.

Nesta mesma proposta, Arruda, apesar de toda discussão sobre o uso da *web* na obtenção de conhecimento e possível fim da escola para produção de conhecimento, defende que o Estado e a escola ainda devem prover a formação do cidadão para garantir a equidade no acesso à educação, pois auxilia na construção de instrumentos necessários aos sujeitos para pressão e participação política. No entanto as redes sociais, apesar de não possuírem igualdades de condições e acesso e não permitirem instrumentos na construção crítica do saber, pela sua característica liberal e comercial, e devido ao capital cultural com que cada indivíduo ingressa na busca e acesso às informações, ainda assim elas não precisam ser combatidas pelo professor e podem ser transformadas em aliadas para sua prática docente. O

⁸⁵ BULGRAEN, Vanessa C. "O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento." *Revista Conteúdo, Capivari* V.1, N.4, p.30-38, 2010.

caminho aqui apontado é fazermos de nossas aulas uma possibilidade de aprendizado mais familiarizada à linguagem virtual com a qual o aluno está habituado.

A indicação de usos de fontes e novas linguagens no ensino para as demandas da lei em questão, conduziu-me criação de um produto didático para trabalho com jovens do ensino médio de uma escola pública. E neste sentido também, foram válidas as orientações de Alberti (2012)⁸⁶ que articulam três pilares fundamentais na formulação do material didático: *As questões problematizadoras, disponibilização de fontes e construção de produtos* a fim de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula. Para o trabalho com fontes é necessário, conforme anteriormente mencionado aqui, uma questão problematizadora, no auxílio desta questão há alguns conceitos muito úteis, são eles: cronologia, diversidade, mudança e continuidade, causa e consequência, relevância e interpretação.

Associando estes a minha questão problematizadora: **“Como se deu a participação e representação do negro no período pós-abolição?”** Pretendo dispor de um conjunto de fontes e analisar em qual medida as fontes respondem ou não a minha questão, assim caberá ao aluno escolher a fonte que mais se aproxima da resposta para escrever a conclusão e preparar argumentos que se destaquem na mesma, poderá ainda identificar as fontes que expressam diferentes pontos de vista sobre a questão colocada, ou explicar como e porque as fontes se diferem, mais adiante detalharei esta possibilidade didática. Assim a pergunta problema deve conduzir a possível resposta que vai levar o aluno ao aprendizado, a sistematizar o conhecimento e a comunicação sobre o passado, pensando historicamente.

Segundo Alberti há necessidade de trabalharmos com pluralidade de versões da História e devemos nos voltar para este desafio com fontes que dialoguem com os mais variados formatos multimídia, ou seja, possibilitar ao aluno olhar o passado através de diversas mídias como áudios, filmes, textos, vídeos e fotos.

Ao trabalhar com a multiplicidade de fontes, de versões e de olhares sobre um mesmo passado, é necessário transportar os alunos para uma contextualização de acordo com os valores e conceitos da época na qual as fontes foram produzidas, tornando-os capazes de perceber como as pessoas agiam e pensavam no passado.

O trabalho com fontes torna-se riquíssimo exatamente por permitir aos alunos ampliar seus horizontes conseguindo estabelecer sínteses e hierarquias, conduzindo-o a refletir sobre o processo histórico. No entanto para um bom resultado desta proposta, nós professores

⁸⁶ ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a História das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, V1, nº1, p.61-88, 2012.

precisamos ter muito cuidado na escolha das fontes de forma que estas sejam capazes de responder as perguntas que faremos a elas. A questão problematizadora deverá conduzir todo o processo investigativo e para formula-la preciso previamente responder o que eu gostaria que meus alunos aprendessem, como devo fazer para que eles aprendam, quais os resultados que espero que venham a ser alcançados e, imprescindível, identificar aquilo que eles já sabem.

E ainda no auxílio da elaboração de material didático cabe ressaltar o método de ensino/pesquisa apresentado por Grinberg e Almeida (2009)⁸⁷: as WebQuests. Ele me auxilia a proporcionar o contato direto dos alunos com as fontes históricas, fornecendo-lhes mecanismos nos quais eles sejam capazes de compreender a produção de conhecimento ao mesmo tempo que tomam contato com a produção historiográfica e fontes primárias sobre o tema.

Grinberg e Almeida explicam-nos que a WebQuest é uma atividade investigativa que faz um bom uso da web, na qual o professor elabora um “jogo” investigativo no qual os alunos são detetives e precisam cumprir uma missão. Com o advento da internet nenhum aluno corre mais o risco de ficar desinformado, pelo contrário há saturação de informação, por isso é necessário saber selecionar. A webquest torna o processo investigativo lúdico, numa ação “*gameficada*” devolvendo o controle sobre o processo de construção de conhecimento ao professor que orienta os alunos na direção de sites confiáveis, no caso deste trabalho a um site, elaborado por mim, específico para consulta de fontes, formulando questões que para serem melhor respondidas exigirão que o aluno consulte e coteje fontes variadas. Deixando o aluno descobrir e nunca dando respostas prontas aos seus anseios investigativos.

Por fim, depois de todas estas orientações sobre os usos de fontes e novas linguagens, chego a minha resposta de porque criar um produto didático, site banco de fontes, acredito que a linguagem mais próxima da praticada por meus alunos em seus momentos extraescolares venha a facilitar a comunicação e interação do professor assim como estimular o interesse do aluno por conteúdos tão pertinentes, acredito assim estar estimulando-os a agirem de forma proativa diante da construção de conhecimento.

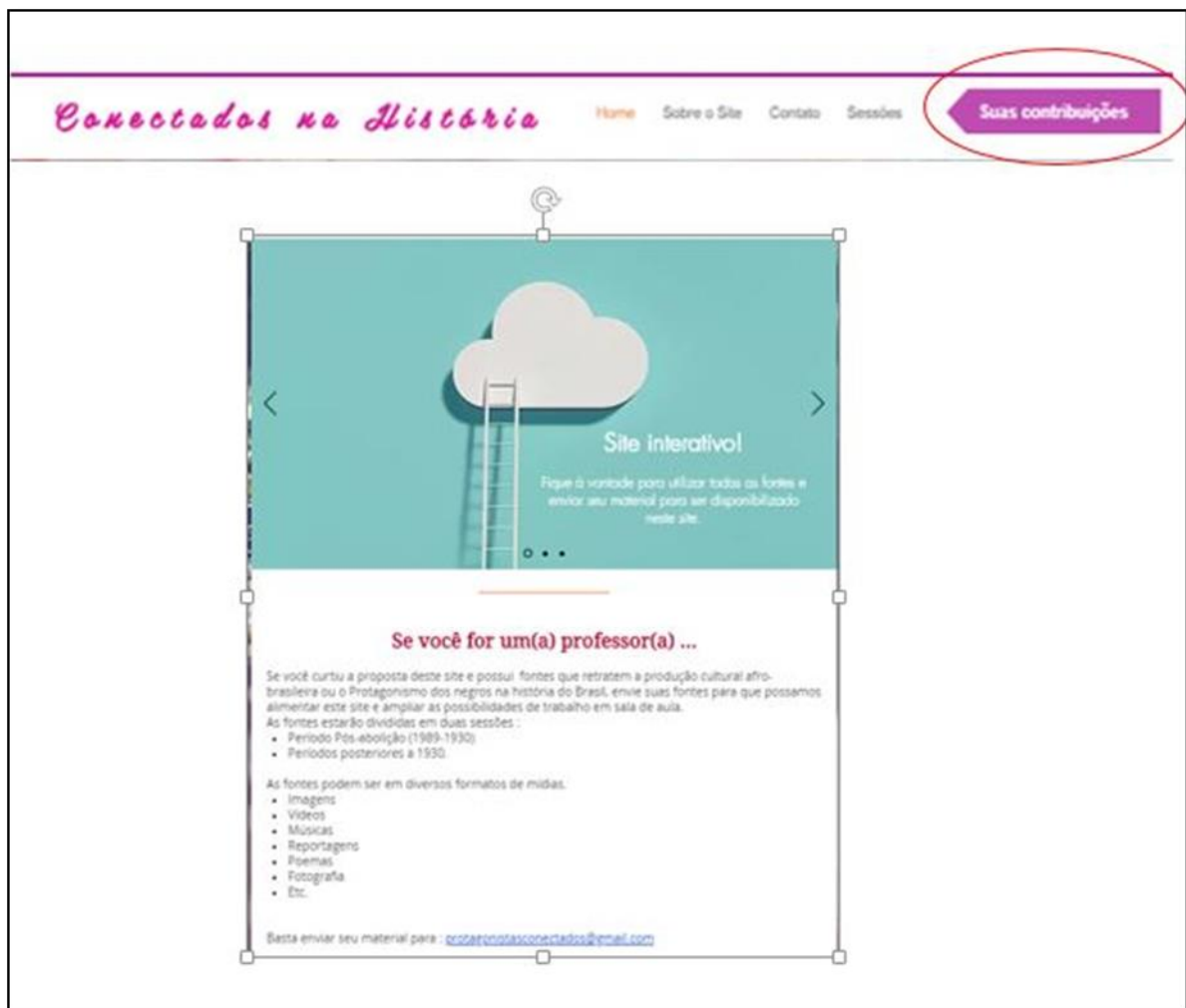
⁸⁷ ALMEIDA, Anita Correia Lima de; Keila GRINBERG. "As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 201-212, 2009.

5 O PRODUTO: O SITE

No capítulo anterior expliquei quais razões me levaram a optar pela elaboração deste produto didático, criar um site que fosse ao mesmo tempo um banco de fontes e um local de compartilhamento de experiências dos alunos e possibilidade de uso didático compartilhado por professores tanto no tange o seu uso quanto o seu abastecimento. Neste capítulo vou ater-me a apresentação do produto e seu *layout*.

A interatividade a que me referia fica bem destacada já na barra de navegação visível no canto superior da página, no botão “*Suas contribuições*”.

Figura 1 - Página colaborativa



Clicando no botão suas contribuições tanto alunos como professores terão acesso ao um passo-a-passo de como contribuir enviando materiais que abastecem o site.

Ainda pela barra de navegação é possível encontrarmos a sessão “*sobre o site*” nela trago um breve histórico sobre mim, minha trajetória e informações sobre o site.

Figura 2 - Página informativa



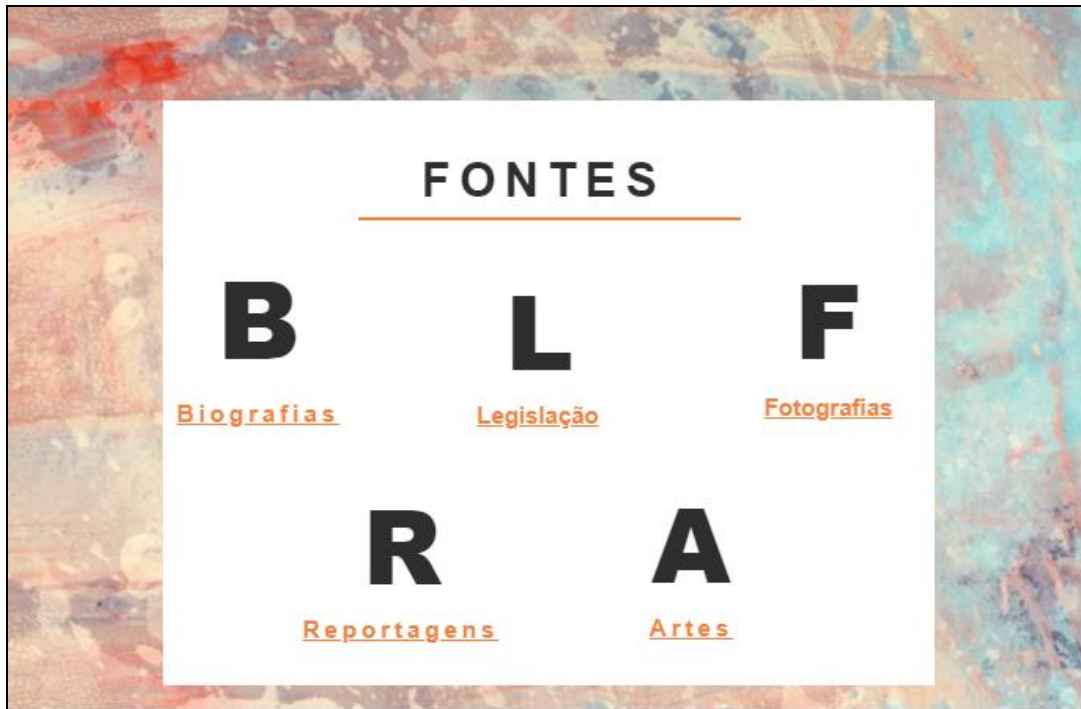
Ainda seguindo a barra de navegação como de costume encontramos a sessão “*contato*” para uma comunicação direta comigo no envio de dúvidas, reclamações, elogios ou sugestões. E ainda o link “*Home*” que trata-se da página principal do site e o link “*Sessões*” que nos leva direto as categorias de fontes podendo acessá-las rapidamente. A página principal também nos permite o acesso as fontes, com a diferença que está é mais ampla trazendo outros atrativos como a produção dos discentes.

Começamos então nossa navegação pela página principal. Mesmo com todas as limitações de uma plataforma gratuita, busquei uma identidade visual que remete-se a imagens comumente consumidas na web e redes sociais.

Figura 3 - Página de abertura

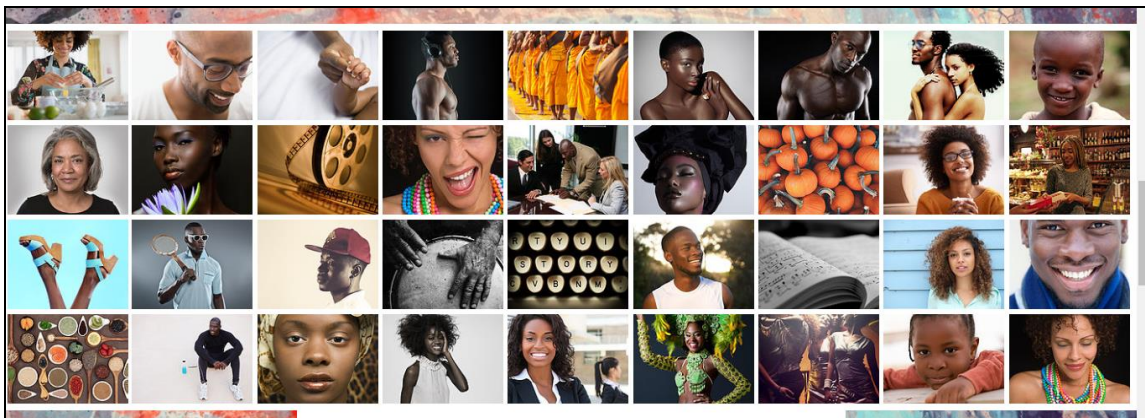
Ainda na página principal ao rolar do cursor encontraremos um apanhado de fontes, que posteriormente comentarei cada categoria. Estas coleções de fontes foram idealizadas aqui não como uma produção única e exclusivamente minha, mas alimentada por qualquer docente que se identifique com a temática tendo como norteadores apenas o corte cronológico e o tema de cultura afro-brasileira e/ou protagonismo negro. Devo ressaltar que não se trata nem nunca se pensou em produções autorais, o site/banco de fontes é apenas um local de concentração de fontes da referida temática cujos créditos são dados devidamente em repostagens, legendas e notas de rodapé.

Figura 4 - Página de abertura – fontes



O que se vê ao continuar rolando o cursor é um apanhado de imagens aleatórias, meramente ilustrativas com temas de cultura ou negros ocupando papéis de destaques nas mais variadas funções. Com o intuito de educar o olhar e naturalizar algumas questões que devido ao enraizamento do preconceito ainda podem causar estranheza como um negro liderando um grupo de executivos, ou um negro jogando tênis.

Figura 5 - Ilustrações da página principal



Ao fim da página principal vemos um espaço para visualização do compartilhamento da produção cultural dos jovens protagonistas, tendo em vista que a ideia principal do site é que inspirados pelo protagonismo negro no decorrer da História eles sejam capazes de atuar de forma protagonista investigando suas culturas percebendo as contribuições das culturas afro-brasileira nelas e produzindo um produto cultural inspirados nesta temática é este produto que convidamos o jovem a compartilhar no site. Mais a diante falaremos mais sobre essa atividade.

Figura 6 - Página de contribuição juvenil



5.1 As Fontes

Ao pensar num site como um banco de fontes devo destacar que as categorias das fontes, assim como o quantitativo delas são apenas o ponto de partida e em se tratando de uma construção coletiva está aberta a inserção não apenas de novas fontes mas também de novas categorias que se fizerem necessárias. Este ponto de partida foi pensado de modo que eu

pudesse me aproximar ao máximo do “*mundo do aluno*” para que houvesse de alguma forma uma identificação com as categorias aqui expostas. As categorias iniciais de fontes são:

- Artes
- Biografias
- Legislação
- Reportagens
- Fotografia

Começando pela página destinada as *Artes*, esta traz ilustrações do cubismo de Pablo Picasso já no século XX feitas a partir da inspiração de máscaras africanas dispostas em imagens nesta página lado a lado a obra de Picasso sem nenhuma explicação apenas com uma breve legenda a cerca no nome das imagens e origem. A ideia aqui é que o aluno perceba a semelhança e por conta própria parta numa investigação com o auxílio da web e em última instância do professor.

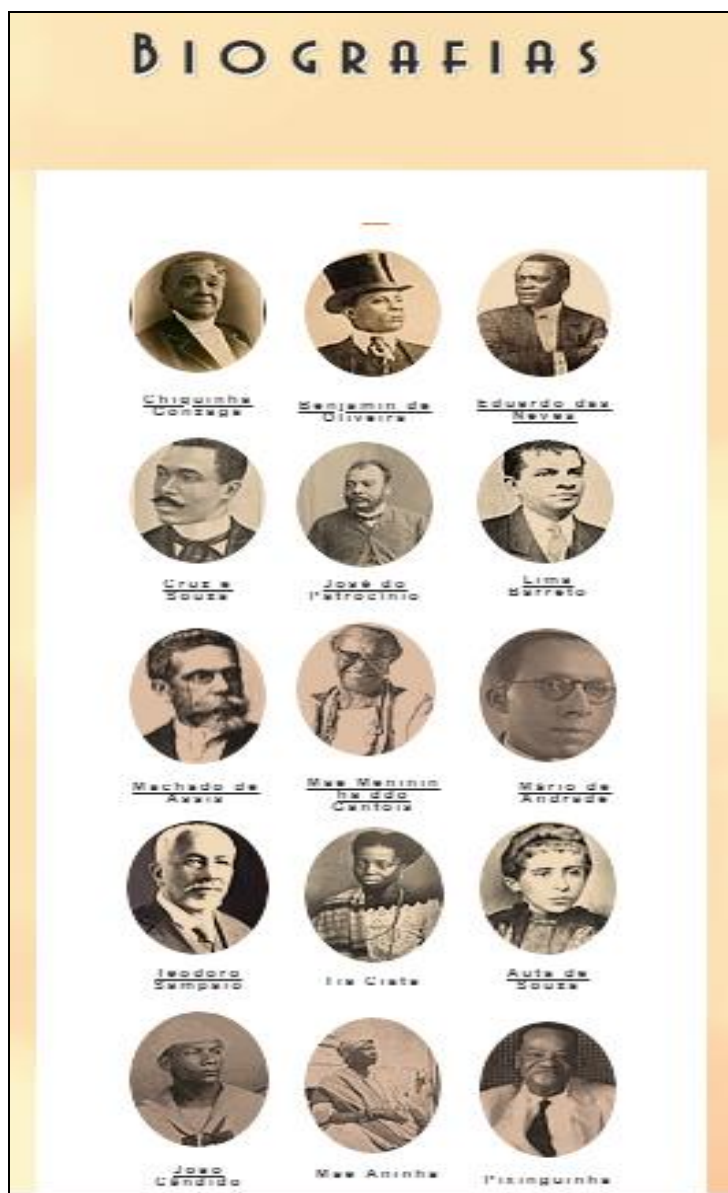
O símbolo da reciclagem foi utilizado aqui intencionalmente para dar a exata noção de inspiração e resignificado, de reciclagem de ideias. Remetendo mais uma vez a Stuart Hall que afirma que nenhum sentido é fixo e para interpretá-lo devemos antes de tudo entrar na linguagem.

Figura 7 - Sessão de artes



A sessão *Biografias* foi pensada para trazer a História de vida de diversos negros protagonistas que viveram no recorte do pós-abolição. Tomando o cuidado de não esquecer a participação das mulheres e tentei mesclar pessoas das mais diferentes áreas de notória relevância histórica como Tia Ciata, Pixinguinha, Lima Barreto, João Candido, Mãe menininha do Gantois, José do Patrocínio etc. Quase todos repostagens do site “A cor da Cultura”⁸⁸, como dito anteriormente este site não foi pensado para disponibilização de material autoral (exceto os dos alunos).

Figura 8 - Sessão biografia



⁸⁸ A COR DA CULTURA. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em 12 set 2018.

Seguimos pela sessão legislação, está conta inicialmente com apenas um documento mas de grande relevância. Trata-se do código penal de 1890, ao adicioná-lo suponho que através dele o aluno seja capaz de num processo investigativo perceber como a cultura afro-brasileira foi criminalizada protagonizando períodos de silenciamentos e resistência.


Figura 9 - Sessão Legislação



Chegando a nossa penúltima sessão e também a de maior acervo *Reportagens* pensada cuidadosamente para conter materiais de dois jornais de destaque da época: “*O globo*” e “*O exemplo*”. O primeiro traz de forma bem nítida mentalidades de uma época que por muitas vezes traziam em suas reportagens textos de criminalização e silenciamentos da cultura afro-brasileira. Já o segundo, um notório jornal da imprensa negra no sul do país foi porta voz dos negros no período de 1892 a 1930. Com muito protagonismo combateu o racismo, o analfabetismo, lutando em defesa dos “*homens de cor*” e da classe operaria. Esta seleção de duas fontes tão controversas foi pensada para que o aluno pudesse ter contato com as mesmas questões de pontos de vista vem distintos observando os silenciamentos, preconceitos e criminalização sob um olhar conivente e repressor e as mesmas questões em tons resistência, empoderamento e protagonismo sob a ótica da denúncia e da luta por justiça.

Figura 10 - Sessão Reportagens

Reportagens



O Globo

<p>O estado "vandalizado" - denominado "Par das trilhas", em exploração por Carlinda Costa, morador na área e a frente do terreno.</p>	<p>Um "casamento" no Aeroporto Novo - Os noivos são de rua Martins Lage, do Estado Novo, então casados.</p>	<p>Capota, próximo à Estrada 11 de 100 metros, chamada por duas irmãs, dá a atenção das autoridades de 20° distrito para os "vandalismo" ali.</p>
O GLOBO_29_03_28	O GLOBO_26_10_28	O GLOBO_26_01_29

<p>Um apartamento "vandalizado" que, por pertencendo a pessoas da localidade, vários indivíduos, empreendedores da referida casa, faziam grande algar.</p>	<p>Chita de "casamento" - anfitriã em "casamento" de noivos, presentes: Arthur Rodrigues, dona de casa do bairro, Anabela Rosa, Isabel Edmunda da Cruz, etc.</p>	<p>Um apartamento que pertence a uma família cristã, Dr. Cláudio de Sousa, a 4 anos de prazo, refugio a indivíduos desta Avenida de Santos, em, em fe-</p>
O GLOBO_22_03_28	O GLOBO_16_12_25	O GLOBO_19_10_27

[Mostrar Mais](#)

O Exemplo

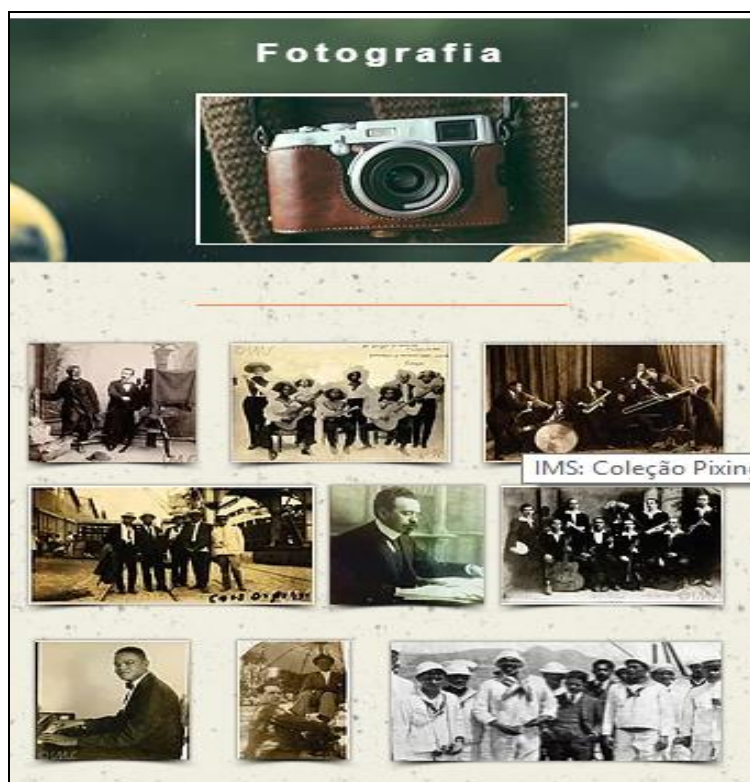
<p>História, de 8 horas de noite, quando passou pela rua Bento Martins, foi surpreendida, por três indivíduos, a quem</p>	<p>Desenhavos</p> <p>Um dos mais conhecidos artistas do Brasil, o Sr. Desenhavos, nasceu em 1904, em São Paulo, e faleceu em 1980, em São Paulo.</p>	<p>Um dos mais conhecidos artistas do Brasil, o Sr. Desenhavos, nasceu em 1904, em São Paulo, e faleceu em 1980, em São Paulo.</p>
O Exemplo_pág 1, Edição 31 de 1...	O Exemplo_pág 2, Edi. 25 de 190...	O Exemplo_pág 1, Edição 45 de 1...

<p>O Exemplo, Edi. 25 de 1904 (2)</p>	<p>O Exemplo_pág 1, Edição 28 de 1...</p>	<p>O Exemplo_pág 2, Edição 29 de 1...</p>
---------------------------------------	---	---

[Mostrar Mais](#)

Chegando a última sessão do site, *Fotografia*, ela traz um acervo de fotos comuns do dia a dia com ilustre conhecidos da época, tendo em comum apenas a posição protagonista do negro podendo o aluno se indagar sobre quem seriam aqueles protagonistas, por que estão ali, o que fazem, fazendo da leitura de imagens ponto de partida para sua investigação.

Figura 11 - Sessão Fotografia



Apesar do site só trazer cinco sessões e algumas com um acervo limitado, devo mais uma vez destacar que a ideia é que o site funcione como uma construção coletiva podendo ser abastecido por várias pessoas respeitando apenas a temática e o corte cronológico. Futuramente inserindo-se outras categorias como áudio, vídeo, poemas, culinária etc.

5.2 Possibilidades de Trabalho

No que cabe ao docente o site pode funcionar como consulta de acervos para suas aulas, mas a ideia aqui defendida é que o site seja um instrumento para o aluno, ele foi pensado para uso dos alunos inicialmente valendo de suas fontes num processo investigativo e posteriormente abastecendo-o com suas produções juvenis, num gesto de proatividade e protagonismo ante a temática. A ideia é que os alunos inspirados no protagonismo negro, analisado através das fontes, possam exercer o protagonismo juvenil com propriedade, elaborando produtos culturais, sobretudo da cultura juvenil, mas sem deixar de avaliar e destacar as contribuições da cultura afro-brasileira para estas.

Proposta de utilização do site com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio

É possível realizar uma atividade diferenciada com alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, a proposta aqui é que previamente o professor trabalhe os aspectos gerais da História do Rio de Janeiro, no período conhecido como pós-abolição (1890-1930) e um pouco da História da cultura afro-brasileira no referido período.

Feito isto, deve-se seguir as etapas abaixo:

- Dividir a turma em times de 3 alunos sendo cada time terá obrigatoriamente: um relator, um controlador do tempo e um líder.
- Cada time deverá escolher e analisar duas fontes de mídias distintas no banco de fontes.
- Será dado a cada time o link (<https://goo.gl/forms/tHaicFMRWRBS5RSa2>) de um questionário online com perguntas chaves relativas: onde, como, de que forma a cultura afro-brasileira encontra-se presente nas fontes, qual a diferença (entre as fontes) na visão do time acerca da cultura afro-brasileira que está presente nas fontes escolhidas.
- O pequeno texto conclusivo elaborado pelo time para o formulário servirá de base para um compartilhamento, reflexão e debate em sala de aula.

Figura 12 - Questionário base para WebQuest 1

Investigando a Cultura Afro-brasileira

Acesse o site: <https://julianaprofhistori.wixsite.com/conectadosnahistoria> e escolha uma fonte histórica para seu time investigar!

Após escolher a fonte o time deverá preencher este questionário revelando os vestígios do passado e compartilhando aqui suas descobertas.

Cada time deverá obrigatoriamente ser composto por três detetives que também exercerão uma das funções abaixo:

Líder do time :comandando e contribuindo para o sucesso desta missão
 Controlador do Tempo: fica atento ao tempo dado para que esta missão seja concluída com sucesso!
 Relator: Fica responsável por responder esse questionário levando em conta a opinião de todo time.

E aí preparados? Vamos lá!

Para cumprir essa missão o time terá 50 minutos!!!

*Obrigatório

Escreva abaixo o nome do time de investigadores e o nome de cada componente do time assim como a sua função. *

Sua resposta _____

Qual tipo de fonte histórica o time selecionou? *

Figura 13 - Questionario base para WebQuest 2 e 3




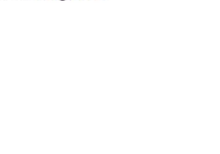

		<p>Que seguimento cultural o time identifica na fonte histórica? *</p> <p><input type="radio"/> Artes corporais (lutas)</p> <p><input type="radio"/> Religião</p> <p><input type="radio"/> Música / Ritmo / Dança</p> <p><input type="radio"/> Esculturas / Desenhos / Gravuras</p> <p><input type="radio"/> Moda / Vestuário / Costumes</p> <p><input type="radio"/> Culinária</p> <p><input type="radio"/> Teatro</p> <p><input type="radio"/> Outro: _____</p>
<input type="radio"/> Fotografias	<input type="radio"/> Reportagem	<p>Descreva a Cultura Afro-brasileira observada na fonte histórica.</p> <p>Sua resposta</p> <p>Destaque o tempo histórico no qual a fonte foi produzida e descreva brevemente o que estava acontecendo no Brasil e na Cidade do Rio de Janeiro no referido período.</p> <p>Sua resposta</p>
		<p>Como a fonte apresenta a cultura Afro-brasileira observada pelo time?</p> <p>Sua resposta</p>
<input type="radio"/> Documento	<input type="radio"/> Biografia	
		
<input type="radio"/> Artes		

Figura 14 - Questionario base para WebQuest 4

O time considera que a cultura Afro-brasileira de um modo geral destaca-se na fonte por ser representada como: *

É possível perceber uma tentativa de silenciar, esconder, ocultar (ou apagar) que a cultura Afro-brasileira.

É possível perceber que a cultura Afro-brasileira está sendo enaltecida, tratada com orgulho e destaque.

É possível perceber que a cultura Afro-brasileira está sendo tratada de forma pejorativa e/ou com preconceito.

É possível perceber a valorização da cultura Afro-brasileira.

É possível perceber a luta e a resistência da cultura Afro-brasileira.

Justifique a resposta dada acima destacando elementos da fonte histórica que permitiram ao time ter chegado a esta conclusão. *

Sua resposta

Sobre toda análise feita pelo time a respeito das fontes escolhidas, elabore coletivamente um texto que traga suas principais observações e conclusões a cerca da cultura Afro-brasileira observada. O texto deverá ser escrito abaixo e posteriormente será compartilhado e discutido em sala de aula. *

Sua resposta

ENVIAR Página 1 de 1

Hipóteses

Hipótese 1: Que a pós esta atividade os alunos sejam capazes de visualizar processos históricos de silenciamentos, preconceito e também de resistência, protagonismo e empoderamento da cultura afro-brasileira ao longo da História.

Hipótese 2: Se após todo esse processo meu aluno ainda não for capaz de concluir todos esses processos históricos de silenciamentos, preconceito, resistência, protagonismo e empoderamento da cultura afro-brasileira vou trabalhar com eles porque tal fato não se efetivou, quais discursos e percepções do presente foram levados para suas observações sobre o passado ou quais conceitos e processos históricos não foram assimilados inviabilizando tal fato.

Uma vez tendo concluído esta etapa de construção de um conhecimento a cerca de um processo histórico sobre a cultura afro-brasileira, pode-se propor que os alunos investiguem agora em suas próprias culturas, dentro da categoria cultural na qual eles mais se vejam inseridos, o que identifiquem nestas as heranças e/ou influência das culturas afro-brasileiras e tendo ciência destas contribuições elaborem um produto (destacando essa herança/influência) para apresentar na Semana das Culturas Afro-brasileiras na escola e posteriormente postar no site. Desta forma conclui-se a utilização do site com a indexação de materiais na única categoria que se pretende autoral, dando destaque a participação dos alunos não a penas na construção do conhecimento mas também na elaboração deste produto didático que desde o início teve como norte ser feito ao mesmo tempo para e por alunos.

Nesta última etapa da atividade proposta elaborada com o intuito interdisciplinar, pois permite a cada aluno ou time adotar um professor tutor para elaboração de seus produtos culturais (aluno que fizer um poema pode contar com auxílio do professor de português, por exemplo) e mais que interdisciplinar permite trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais associadas aos conhecimentos históricos recém adquiridos, uma vez que o aluno estará desenvolvendo a comunicação, criatividade, gestão de processos, liderança, colaboração, pensamento crítico etc.

6 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Após apresentar traçar um caminho das disputas de memória que levaram a criação da Lei n.º 10.639/03, passando pelas dificuldades encontradas no uso dos livros didáticos para trabalhar as orientações da referida lei, destaquei as possibilidades de uso do produto didático desta pesquisa, almejando com ele fomentar o protagonismo juvenil inspirado pelo protagonismo negro na História, esperando que ao constatar toda luta e resistência dos negros e negras na preservação de suas culturas possam estes alunos fortalecer-se individual e coletivamente e trabalhar contra o preconceito de forma protagonista, inicialmente num projeto escolar e futuramente em suas vidas. Para este objetivo organizamos em planejamento integrado a **Semana da cultura Afro-brasileira na Escola**.

A referida semana, realizada no ano letivo de 2017, buscou numa experiência prática, norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estimular uma atitude protagonista nos jovens de uma escola estadual de ensino integral, CIEP 451: Eliza Antônia Rainho Dias, cuja matriz curricular denominada ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador, trabalha além das disciplinas curriculares comuns de desenvolvimento de competências cognitivas, cinco componentes para desenvolvimento de competências Socioemocionais (Letramento em Português, Letramento em Matemática, Iniciação Científica e pesquisa, Projeto de Vida e Estudos Orientados). Tal modalidade de ensino, ProEMI, conta com apenas três turmas, uma de cada série do Ensino Médio, cerca de aproximadamente 80 alunos no total⁸⁹.

O CIEP 451 fica localizado no bairro João Caetano, do distrito de Itambí, na cidade de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro. O bairro é muito simples, com poucas possibilidades de emprego, quase não possui atrativos culturais e é dominado pelo tráfico que por diversas vezes ordena o fechamento da escola. Os jovens que frequentam esta escola são majoritariamente negros e pobres, que com muita dificuldade resistem a uma entrada precoce no mercado de trabalho formal ou informal.

Antecedentes ao projeto

O projeto inicia-se pelo corpo docente e ao pensar este projeto levei em consideração que quando a maioria dos professores da referida escola se graduava não havia a aplicação da

⁸⁹ Tendo como base o ano letivo de 2017.

Lei n.º 10.639/03, então propus a coordenadora pedagógica a apresentação e reflexão da Lei no planejamento integrado⁹⁰. Após amplo debate e maior entendimento da sua aplicabilidade na escola, propus duas ações, primeiro que cada professor elaborasse um pequeno texto sobre as contribuições dos negros para sua disciplina. Com a coletânea destas informações elaborei um pequeno livreto, cujo objetivo era mostrar-lhes casos de protagonismo do negro na sociedade, este livreto seria distribuído posteriormente aos alunos.

O projeto - Parte 1

Inicialmente trabalhamos com os jovens a webQuest a que me referi no capítulo 3, como o site ainda estava sendo abastecido utilizamos apenas a categoria reportagens que encontrava-se com um bom número de fontes. Nesta prática, tivemos como objetivo específico avaliar o quanto os jovens seriam capazes de apropriar-se de conhecimentos históricos, detectar exemplos de luta, resistência, empoderamento, assim como em contra ponto visualizar momento de silenciamentos, apagamento e preconceito com a cultura negra.

O projeto - Parte 2

Em seguida propus que cada disciplina trabalhasse de forma integrada auxiliando os alunos nos processos investigativos de suas próprias culturas, de forma a verificar como estavam presentes as contribuições das culturas afro-brasileiras. A partir deste ponto estruturei o projeto dividindo-o em duas partes, uma teórica e investigativa (pesquisa) e outra prática em que produtos culturais produzidos pelos alunos seriam apresentados durante uma a Semana da Cultura Afro-Brasileira na Escola, podendo posteriormente serem inseridos no site.

Passo a passo do aluno:

O aluno deveria escolher uma categoria cultural com que ele mais se identificasse, adotando o conceito de cultura definido por Stuart Hall como sentidos compartilhados, podendo ser: música, dança, cinema, desenho, culinária, lutas, artesanato, moda, literatura, poemas etc. Depois deveria realizar uma pesquisa que percorresse o mesmo caminho exemplificado pelo site, buscar negros protagonistas naquela categoria esta pesquisa seria entregue ao professor de História e posteriormente exposta.

⁹⁰ Mensalmente todos os professores do ProEMI se reúnem para um planejamento integrado, visando organização, a colaboração e melhor direcionamento de projetos interdisciplinares.

Em seguida o aluno elaboraria um produto cultural na mesma categoria que ressaltasse o protagonismo negro ou as contribuições das culturas afro-brasileiras para a referida categoria cultural. Este produto seria exposto ou apresentado na semana das culturas afro-brasileiras na escola.

O referido projeto foi pensado para desenvolver nos alunos tanto uma capacidade crítico/reflexiva acerca do protagonismo negro ao longo da História, e tomando este como exemplo, quanto para estimular o desenvolvimento de competências socioemocionais como comunicação, aprendizagem colaborativa, pensamento crítico, liderança, resolução de problemas, capacidade de solucionar problemas, gestão da informação, criatividade etc.

Na semana de execução do projeto, a programação do dia foi feita nos dois últimos tempos do turno da manhã (11:15h - 12:45h) iniciando sempre com vídeos (curtas), palestras ou debates e na sequência eram apresentadas de duas a quatro categorias nas quais os alunos faziam a exposição de seus produtos para toda comunidade escolar. Vale ressaltar que no horário proposto para atividade toda escola se reunia no auditório de forma a prestigiar o trabalho dos alunos.

Quadro 2 - Programação

PROGRAMAÇÃO DA SEMANA DA CULTURA AFRO - BRASILEIRA		
21/11/17	TERÇA	CULINÁRIA / POESIA / FOTOGRAFIA / DESENHO
22/11/17	QUARTA	PALESTRA / CINE CULTURA AFRO - BRASILEIRA
23/11/17	QUINTA	ROLEZINHO CULTURAL: CIRCUITO HERANÇA AFRICANA*
24/11/17	SEXTA	DANÇA / TEATRO / MÚSICA / DESFILE
TODOS OS DIAS DAS 11:05HS AS 12:45HS NO AUDITÓRIO		
* REALIZADO DURANTE UM DIA INTEIRO PELA REGIÃO DA GAMBOA NO CENTRO DO RIO DE JANEIRO		

Tendo em vista que segunda-feira foi dia da Consciência Negra e, portanto feriado, a semana do projeto iniciou na terça-feira com a exposição de produtos dentro das categorias culinária, poesia, fotografia e desenho. Os alunos elaboraram pratos da culinária afro-brasileira para de gustação, outros elaboraram e recitaram poemas cujos temas foram, cultura

afro-brasileira, racismo e discriminação, houve também a exposição de desenhos feitos sobre a mesma temática e por fim alguns times fizeram ensaios fotográficos de beleza negra.

Figura 15 - Fotografia de poemas e desenhos



91



92

Na quarta foi realizada uma palestra sobre Liberdade Religiosa feita pela mestranda em educação da UERJ Geiziane Costa⁹³ cujo tema de pesquisa é “O medo vai à escola: o preconceito nascido do desconhecido”. Posteriormente houve a exibição de filmes (curtas) elaborados pelos alunos sobre os temas de racismo, discriminação e cultura afro-brasileira.

Figura 16 - Palestra foto 1



⁹¹ Poemas produzidos pelos alunos.

⁹² Desenhos produzidos pelos alunos.

⁹³ Geiziane Costa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3337009014920528>. Acesso em 10 de jul 2018

Figura 17 - Palestra foto 2



Alguns curtas produzidos pelos alunos sobre a temática do racismo.

- IDENTIDADES: <https://www.youtube.com/watch?v=HGGyWWA8nu8>
- COLORINDO A AULA: <https://www.youtube.com/watch?v=ouvWbLZETCU>
- SOU BELA. https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=8RdrcehCwfw

Na quinta foi realizado um Rolezinho Cultural⁹⁴ no qual os alunos tiveram oportunidade de conhecer, o Cemitério Pretos Novos, Cais da Imperatriz, Pedra do Sal e Jardins Suspensos do Valongo, todos na região da Gamboa no centro do Rio de Janeiro. A atividade além de viabilizar diversos conhecimentos históricos possibilitou ampliar os horizontes acerca das contribuições dos escravizados para nossa cultura.

⁹⁴ Atividade semestral prevista no componente Projeto de Vida, na qual alunos elaboram um roteiro para visitação de um aparelho cultural.

Figura 18 - Visita ao Cemitério de escravizados



Na sexta para encerramento do projeto foi servido no almoço feijoada e doces típicos, posteriormente houve a apresentação de danças e uma aluna cantou a música “Olhos coloridos” de Sandra de Sá enquanto um time realizava um desfile de beleza negra.

Todo dia (exceto - quinta) antes de iniciar a apresentação dos produtos dos alunos era exibido um vídeo que iniciava alguma reflexão sobre racismo, preconceito e discriminação.

Links de alguns vídeos exibidos:

- DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL
<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>
- SOBRE DISCRIMINAÇÃO SELETIVA
<https://www.youtube.com/watch?v=UqO7PghRvbg>

Vale ressaltar que para o desenvolvimento deste projeto, no que tange a pesquisa toda orientação ficou a cargo dos professores de História, mas no que diz respeito a elaboração dos produtos culturais pelos alunos foi necessário que cada disciplina apoiasse e que os professores atuassem como orientadores auxiliando os alunos em suas dificuldades de acordo com a categoria cultural escolhida. Agindo assim de forma integrada e interdisciplinar conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mestrado profissional em História pude comprovar como algumas orientações curriculares são automatizadas por uma rotina estressante e uma prática quase automatizada onde recai sobre o professor toda uma responsabilidade em cumprir o currículo e realizar projetos. Projetos estes que muitas vezes são esvaziados de significados tornando-se meramente uma questão burocrática onde ninguém mais sabe o sentido de tais atividades, nem a regional, nem a equipe diretiva da escola e nem mesmo o professor que o toma como um fardo, uma atividade a mais além das inúmeras que seu ofício já lhe impõe.

Era assim que me via, perdida numa *Semana da consciência Negra*, que deveria ser realizada numa semana de novembro sobre minha responsabilidade. A verdade é que apenas após o meu retorno à universidade e das discussões realizadas no curso das professoras Marcia Guerra e Marcia Amantino, *História e produção de identidade/diferença*, foi possível tomar consciência de como minha prática estava automatizada e descontextualizada com os conhecimentos históricos propostos pelo currículo e com as orientações dadas pelas Diretrizes e pela Lei n.º 10.639/03.

Houve a necessidade que eu ressignificasse todas estas orientações, para que pudesse torna-las significativas também para meus alunos e trabalhar no sentido de uma prática didática realmente frutífera no combate ao racismo e ao preconceito. E após me apropriar destes significados tive que trabalhar no mesmo processo junto aos meus colegas docentes e equipe diretiva a fim de que as Diretrizes e a Lei n.º 10.639/03 foi significativa para eles também e muito além de tornar-se significativa que pudesse se tornar uma possibilidade a explorar todas potencialidades de suas disciplinas e trabalharmos em conjunto de forma interdisciplinar.

Tendo percorrido este caminho de apropriação e ressignificação das Diretrizes e da Lei 10.639/2003 foi necessário que eu voltasse meu olhar para meu aluno, buscando decifrar, quem é meu aluno, quais são suas inquietações, quais são suas principais demandas e dificuldades e principalmente como esta proposta didática pode ser significativa para sua experiência escolar e extra escolar.

Mas antes de qualquer coisa tive de responder à questão principal quando pensamos no cumprimento da Lei n.º 10.639/03: **O que eu realmente quero fazer com essas orientações?** Quero promover uma prática didática que possa atuar no combate ao racismo e

ao preconceito. Somente quando tive isto claro para mim foi possível pensar num plano de trabalho e formular meus objetivos e estratégias.

Atuar contra o racismo e o preconceito é fundamental se quisermos uma sociedade mais justa e igualitária. Pois o nosso passado de discriminação, segregação, aculturação e silenciamentos não pode se perpetuar, sobretudo no ambiente escolar. Para isto é necessário ressaltarmos que o mesmo passado também é de luta, resistência e protagonismo. A escola objetiva educar e formar cidadãos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade, desta forma, precisamos romper com velhos preconceitos, estereótipos e teorias racistas, para que a escola se torne provedora de um processo formador de uma nova educação para relações étnico-raciais mais justas e igualitárias.

Tenho consciência das dificuldades encontradas por nós professores de História, diante de juventudes *hiper conectadas* e de um sistema escolar deslocado de presente e das demandas tecnológicas que se apresentam no dia a dia. No entanto se quisermos despertar uma atitude protagonista em nossos alunos, não só nos estudos, mas na apropriação de conceitos e numa prática de combate ao preconceito e ao racismo temos que lhes fornecer meios atrativos, compatíveis com o nosso tempo, alinhados com os interesses e demandas juvenis para que nossa aula desperte em nossos alunos primeiro uma curiosidade investigativa que posteriormente os conduzirá ao conhecimento.

Conhecimento este que não se apresenta com respostas prontas ou conceitos dados, mas que instiga e conduz os alunos para que possam através de análises de fontes históricas, cuidadosamente preparadas para eles, chegar a suas próprias conclusões. Vislumbrando um passado de preconceitos, violências e silenciamentos, mas também de luta, resistência e protagonismo negro. Protagonismo este que se apresenta como fonte, mas também como exemplo e inspiração para que meus alunos fortalecidos pela apropriação desses conhecimentos possam partir numa nova jornada investigativa em suas culturas e que possam ver nestas também as contribuições deixadas pelos negros ao longo da História.

Espero que este trabalho não seja o relato final de uma experiência didática transformada mas que possa ser o ponto de partida para que muitas outras se transformem e juntas possam contribuir umas com as outras. Que o produto didático criado aqui criado não seja um produto da professora Juliana, mas que possa inspirar vários professores e ser alimentado por eles, que este site represente um espaço farto de fontes de protagonismo negro ao longo da História (não apenas no recorte temporal do pós-abolição) tornando-se um material didático feito por professores e para professores.

E que na sessão disponibilizada para os alunos, que estes possam exercer todo seu protagonismo, criando e alimentando sessões com seus produtos culturais para que estes sirvam de inspiração para outros alunos.

Sem dúvida alguma, uma das principais contribuições deste produto é de deixar claro que o conhecimento pode e deve ser construído a quatro mãos e que professores e alunos trabalhem juntos de forma não hierarquizada tendo como base não apenas as orientações das Diretrizes Curriculares para Educação das relações étnico raciais e a Lei n.º 10.639/03, mas um currículo reflexivo e dialógico.

Que as dificuldades encontradas por nós professores como toda burocracia, imposição de um currículo e transformações vertiginosas de uma sociedade tecnológica não possam ser impeditivos para nos reinventarmos, ouvirmos nossos alunos e aprendermos com eles novas formas de ensinar e fazermos valer nossos objetivos didáticos de combate ao preconceito e contribuição na construção de uma sociedade mais justa.

Por fim esperamos que ao término desta prática didática nossos alunos possam assumir posturas protagonistas não apenas na escola mas sobretudo na vida principalmente no combate ao racismo. Sabemos que a Lei n.º 10.639/03 ainda se apresenta como um grande desafio para a maioria de nós, professores. Compreendo essa pesquisa como uma pequena contribuição, mostrando que ao buscar uma maior conexão com as demandas de nossa juventude, dialogando com os jovens e elaborando uma prática didática para eles, encontramos um caminho menos árduo para alcançar nossos objetivos didáticos e tornar a experiência didática mais significativa e profícua.

Esperamos assim mostrar que mesmo diante destas inúmeras dificuldades as orientações das Diretrizes e Lei n.º 10.639/03 serão aquilo que nós professores fizemos dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A COR DA CULTURA. ANTONIETA DE BARROS. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/antonietadebarros>. Acesso em 05 out. 2018.

_____.AUTA DE SOUZA. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/autadesouza>. Acesso em 05 out. 2018.

_____.JOÃO CANDIDO. Disponível em : <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/joaocandido>. Acesso em 05 out. 2018.

_____.MACHADO DE ASSIS. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/herois/hero/machadodeassis>. Acesso em 05 out. 2018.

ABRAMO, Helena Wendel. "Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED/PUC-SP, n. 5 e 6, p. 25-36, 1997.

ABREU, Martha. "O" crioulo Dudu": participação política e identidade negra nas histórias de um músico cantor (1890-1920)." *Topoi*, Rio de Janeiro V.11, n.20, p. 92-113, 2010.

ABUD, Kátia. "Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária." *O saber histórico na sala de aula* 2, p. 28-41, 1997.

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *Revista História Hoje*, V1, nº1, p.61-88, 2012.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; Keila GRINBERG. "As WebQuests e o ensino de História. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 201-212, 2009.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Cultura e Ensino de História da Perspectiva das Redes Sociais e do Ciberespaço*. In: BERETA, Cristiane; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história". O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 11-27, 2005.

_____. Circe et al. Livros didáticos entre textos e imagens. O saber histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, v. 11, p. 69-90, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais "Ensino Médio."* Brasília: Ministério da Educação (1999): 538-545. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 11 de out 2018.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 02 out. 2018.

BULGRAEN, Vanessa C. "O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento." *Revista Conteúdo, Capivari* V.1, N.4, p.30-38, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.* Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi. O candomblé também está na escola, mas como. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 49-81, 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: Antonio Flávio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 182-211

CASTRO, Mary Garcia. *Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes.* Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 275-303, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Unesp, 2004.

CATROGA, Fernando, *Memória História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CIRIACO, Douglas. O que é a geração Z? Tec mundo. Disponível em: www.tecmundo.com.br/curiosidade/2391-o-que-e-a-geracao-z-.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

COELHO, Mauro; COELHO Wilma. *A lei n°. 10.639/03 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da Diversidade*. Disponível em : http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364074796_ARQUIVO_TEXTOANPUH-NATAL2013-MAUROCEZARCOELHOeWILMABAIACOELHO.pdf. Acesso em 11 out. 2018.

COLINVAUX, Dominique. Piaget na terra de Lilliput: reflexões piagetianas sobre a educação Dominique Colinvaux. Movimento-revista de educação, FEUFF-PPGEUFF, Rio de Janeiro, n. 01, 2000.

CONECTADOS NA HISTORIA. Disponível em: <https://sites.google.com/site/conectadosnahistoria/> Acesso em 02 fev.2018

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 out.2018.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. Juventude e sociedade trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania/Perseu Abramo, p. 242-259, 2004.

COSTA, Fernando Sánchez, La Cultura Histórica. Uma Aproximación Diferente A La Memoria Colectiva. Passado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, Universidad de Alicante, Alicante, España, n. 8, p.267-286, 2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro; DE ANDRADE, Claudia Braga. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? Educação Temática Digital, Rio de Janeiro, v. 19, n. Especial, p. 48-63, 2017.

DALBOSCO, Cláudio A. Kant & a Educação. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos latinoamericanos, Universidad de Aarhus, Aarhus, n. 10, p. 0, 2005.

ENSINO MÉDIO INOVADOR. Para maiores informações acesse: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>. Acesso em 10 de out. 2018. Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Qual o valor da história hoje? Cap 5: Do dever de memória ao dever de história: um exercício do deslocamento. Rio de Janeiro, FGV. 2012.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

_____. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914a). FREUD, Sigmund Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago, v. 13, p. 287, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 180-216, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 212-245, 2008

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Cortez; Autores Associados, 1987.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 67-89, 2008.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 39-74, 2009.

GUERRA, Marcia. *Historia da África: uma disciplina em construção*. *Pedagogia y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, v. 34, p. 23-31, 2011.

_____. *História da África: Uma disciplina em construção*. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2012

HALL, Stuart. "Cultura e representação." *PUC-Rio: Apicuri*, 2016.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Lamparina, 2014.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *Revista Outro olhar*, Belo Horizonte, V. 5 n. 6, p. 44-55, 2007.

MATTOS, Hebe Maria,; ABREU Martha. "Em torno das" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas"- Uma conversa com historiadores." *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V.21, n.41, p. 5-20, 2008.

MEDIADORAS DE LEITURA. Serrana I. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCM3hRKtZvGsyiys7mLwpOkg>. Acesso em 4 jun 2018.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 5-14, 1997.

MESTRE SALA DOS MARES. Disponível em : <https://www.geledes.org.br/ha-135-anos-nascia-o-mestre-sala-dos-mares/>. Acesso em 05 out. 2018.

MORAES, Renata Figueiredo. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. *Revista História & Perspectivas*, v. 28, n. 53, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 38-66, 2008.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. "Ensino de historia e imagem: territórios possíveis".

NUNCA ME SONHARAM. Disponível em: <http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam> Acesso em 05 mar 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História, USP, São Paulo*, n. 161, p. 213-244, 2009.

ORIÁ, Ricardo. "O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações." *Textos de História. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB*. 4.2 (1996): 154-165.

_____. Memória e ensino de História. O saber histórico na sala de aula. São Paulo. Editora Contexto, p. 128-148, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Do Colorido a Cor: o complexo identitário na prática educativa. *Qual o Valor da História Hoje*, Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 306-322, 2012.

POLLAK, Michael, *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, p200-212, 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PROJETO DE VIDA. Disponível em: <https://sites.google.com/site/projetodevidaprofessorajuliana/> Acesso em 08 mar. 2018
Rocha, Helenice Aparecida Bastos; Marcelo de Souza Magalhães; Rebeca Gontijo. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

ROCHA, Helenice. "Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história." *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV (2015): 97-119.

_____.15 A leitura na aula de história como experiência de alteridade. Qual o valor da história hoje?, Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 282, 2015.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10. 639/03. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2006

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 51, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999.

SIMAN, Lana Mara de castro. “Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades” Rocha, Helenice Aparecida Bastos, Marcelo de Souza Magalhães, Rebeca Gontijo. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2015.

SOUZA, Regina Magalhães. O Discurso do Protagonismo Juvenil. Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006

SOUZA, Santos, B. Toward a multicultural conception of human rights. Zeitschrift für Rechtssoziologie, 18, p. 1-14, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Rev. Bras. Educ.[online], Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

TERRA, Antonia. História e dialogismo. O saber histórico na sala de aula, São Paulo, Contexto, p. 91-103, 1998.